

370.943

L528p

PHILOSOPHISCHE
REIHE

43

ERICH LEHMANN
DIE PÄDAGOGISCHE
BEWEGUNG
DER
GEGENWART

ROSE & CO.
VERLAG

M U N C H E N

UNIVERSITY OF
ILLINOIS LIBRARY
AT URBANA-CHAMPAIGN
STACKS

Univ. of Ill. Library
51
213

Handwritten:
JR 11478
5/10

L. F. Anderson

1876

PHILOSOPHISCHE REIHE / 43. BAND
RUDOLF LEHMANN
DIE PAEDAGOGISCHE BEWEGUNG
DER GEGENWART

370.943

L528P

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung	7
I. Geschichtliche Anknüpfung	10
II. Die individualistischen Gegner der Schule	23
III. Bewegungsfreiheit	35
IV. Landerziehungsheime - Jugendbewegung	43
V. Moralphädogik und Selbstverwaltung .	53
VI. Staatsbürgerliche Erziehung. — Arbeits- schule	71
VII. Kunsterziehung	86
VIII. Die Einheitsschule und der Aufstieg der Begabten	97
IX. Die Lehrerbildung	119
X. Die „entschiedenen Schulreformer“ . .	127
Namen- und Sachregister	139

26.10.00 Ohio Univ.

Zur Einführung

Der Weltkrieg und die Revolution haben die deutsche Schule im vollen Flusse einer lebhaften Entwicklung angetroffen. Sie hatte zu Beginn des neuen Jahrhunderts mit einer Reihe von kritischen Gedanken und programmatischen Vorschlägen eingesetzt, welche der herrschenden Ueberlieferung auf den verschiedensten Gebieten des Bildungswesens entgegentraten und alsbald in der Fachliteratur, wie in der breiteren Oeffentlichkeit die lebhaftesten Erörterungen und Kämpfe hervorriefen. Auch während des Krieges kam die Bewegung keineswegs zum Stillstand, vielmehr geriet sie in neuen Fluß, und unmittelbar nach der Revolution haben die Reformforderungen, die aus den neuen Verhältnissen neue Kraft zogen, mit erhöhtem Ungestüm eingesetzt. Die Reichsschulkonferenz vom Juni 1920 bildet den bisherigen Höhepunkt der Bewegung. Freilich längst noch keinen Abschluß, noch weniger jedoch einen Neuanfang; die Gedanken, die in den Verhand-

lungen ausgesprochen, die Vorschläge und Forderungen, die umstritten wurden, waren fast sämtlich schon im Laufe der vorhergehenden beiden Jahrzehnte in der Oeffentlichkeit hervorgetreten und machten nun ihre Ansprüche auf die Zukunft geltend. Dieses eigen- ja einzigartige Schulparlament, wohl die originellste Schöpfung, welche die neue Republik bisher ins Leben gerufen hat, brachte demjenigen, der der vorhergehenden Entwicklung mit einiger Aufmerksamkeit gefolgt war, im Einzelnen kaum etwas Neues. Immerhin war es ein reizvolles Erlebnis, dieses Zusammenströmen aller erzieherischen Kräfte und Ideen, von denen das heutige Deutschland bewegt wird.

Sich in der Vielheit dieser Gedanken und Bestrebungen zurecht zu finden, zu einem Ueberblick über das Ganze der Bewegung, zu einer verständnisvollen Würdigung ihrer Teilströmungen zu gelangen, ist keine leichte Aufgabe, und doch liegt sie zum mindesten jedem ob, der an unserem Erziehungswesen irgendwie tätigen Anteil nimmt oder nehmen will. Wiewohl man nun in verschiedenartigen Bestrebungen und Forderungen der Neueren einen inneren Zusammenhang fühlt, so tritt er doch nicht ohne weiteres hervor, und selbst der Fachmann empfängt leicht den Eindruck eines Wirrwarrs von Stimmen und Meinungen, Rich-

tungen und Fragen. Dennoch vermag man bei ruhiger Ueberschau gar wohl die herrschenden Gesichtspunkte zu entdecken, unter denen sich die Fülle des Einzelnen zu einem inneren Zusammenhange ordnet und nun in wenigen großen Zügen hervortritt. Diese Gesichtspunkte aufzuzeigen und damit die Bewegung in ihren charakteristischen Zügen zu erfassen,¹ soll die Aufgabe dieses Büchleins sein.

¹ Ich will nicht unterlassen, auf das den gleichen Gegenstand behandelnde Buch von A. Herget, „Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart,“ 2 Teile, Prag-Wien-Leipzig, hinzuweisen. Dasselbe behandelt die einzelnen literarischen Erscheinungen ausführlicher und strebt überhaupt eine erschöpfende Darstellung wesentlich referierenden Charakters an, während mir nur darum zu tun ist, die großen Richtlinien der Bewegung aufzuweisen und anschaulich zu machen.

I.

Geschichtliche Anknüpfung

Die Gedankengänge und Bestrebungen, von denen im Folgenden die Rede ist, stimmen bei aller sonstigen Verschiedenheit darin überein, daß sie in stark ausgesprochenem Gegensatz zu dem Geiste stehen, der unser öffentliches Schulwesen zu Ende des 19. Jahrhunderts amtlich und durch Ueberlieferung beherrschte. Es ist der hervorstechendste, gemeinsame Zug der neueren Entwicklung, daß sie dem intellektualistischen Charakter des überlieferten Unterrichtssystems den umfassenderen Geist der neueren Lebensanschauung entgegensetzt. Vom 18. Jahrhundert her bis in die Gegenwart hinein ist für unser Schulwesen eine einseitige Wertung der intellektuellen Arbeit und Bildung maßgebend gewesen, die praktisch nicht selten zu einer noch engeren Wertschätzung des Gedächtnismäßigen und Formalen führte. Nicht, daß die Schule auf die Persönlich-

keitsbildung, auf die Erziehung des Gemüts und des Willens, keinen Wert gelegt hätte; aber es galt ausgesprochen und unausgesprochen die Anschauung, daß die Entwicklung der intellektuellen Kräfte, des Wissens und der verstandsmäßigen Einsicht, auch für die sittliche und überhaupt die praktische Bildung die einzig wesentliche Grundlage abgebe, ja daß, wenn diese Grundlage gelegt sei, sich die wünschenswerten Folgen auf allen Gebieten des Lebens von selbst einstellen. Nach dieser Anschauung verbürgt die Kenntnis und das Verständnis ethischer oder ästhetischer Ideale auch ihre Aufnahme in den persönlichen Willen, und das Wissen um eine Kultur hat ihre innerliche Aneignung zur unmittelbaren Folge. Es genügt also z. B. die Schüler in den Geist griechischer und römischer Autoren mit der nötigen Gründlichkeit einzuführen, um ihre Gesamtpersönlichkeit im Geiste des Altertums zu entwickeln. Der Begriff der formalen Bildung, der unsere Gymnasien solange beherrscht hat, ist durch diese Anschauung wesentlich mitbestimmt; denn formale Bildung war praktisch so viel wie literarische und sprachliche Bildung, und die Wirkung dieser letzteren auf das Leben wurde damit ohne weiteres vorausgesetzt. Diese Anschauungsweise wurzelt tief im Rationalis-

mus des Aufklärungszeitalters und war selbst bei Denkern wie Herder und Wilhelm v. Humboldt wirksam. Sie wurde in der Folge durch den Geist der Hegelschen Philosophie gefördert, der die Begründer des neuhumanistischen Schulwesens in Preußen leitete. Von nicht geringerer Bedeutung aber war es, daß das intellektualistische Bildungsideal des 18. Jahrhunderts in der Herbartschen Pädagogik eine geistvolle Neugestaltung und durch seine Schule eine praktisch brauchbare Systematisierung erfuhr. „Die Bildung des Gedankenkreises ist dem Erzieher alles“, so lautet bekanntlich das Prinzip, das Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht begründet. Teils in dieser bestimmten Gestalt, teils seinem allgemeinen Wesen nach, gewann der intellektualistische Geist, der eigentlich schon einer vergangenen Epoche angehörte, so unbedingt die Herrschaft über die deutsche Schule, daß die großen und fruchtbaren Ansätze, die zu Anfang des 19. Jahrhunderts von Pestalozzi und Fichte, etwas später von Fröbel gemacht waren, um die Erziehung in andere Bahnen zu lenken, bei Seite gedrängt wurden und ganz oder doch zum größten Teil ohne Wirkung auf die praktische Gestaltung der Schule blieben.

Die Entwicklung des deutschen Lebens trat seit der Mitte des Jahrhunderts in im-

mer entschiedeneren und bewußteren Gegensatz gegen das Ideal einer rein theoretischen Bildung und machte auf allen Gebieten ihr Recht geltend. Verwickeltere Lebensverhältnisse und ein gesteigerter Kampf ums Dasein erhoben höhere Ansprüche an das Können und Wollen des Einzelnen. Jene Anschauung, die Pestalozzi erfüllte, als er „Kenntnisse ohne Fähigkeiten und Einsichten ohne Anstrengungs- und Ueberwindungskräfte das schrecklichste Geschenk eines feindlichen Genius“ nannte, wurde aufs neue lebendig, und die Kritik des Bestehenden wie die positiven Forderungen, die zunächst vereinzelt, dann von wachsenden Kreisen erhoben wurden, knüpften mit mehr oder weniger historischem Bewußtsein an sie an. Eine Veränderte theoretische Ansicht von der Bedeutung der verschiedenen Anlagen des Menschen verstärkte durch ihre Schwerkraft die Wucht der praktischen Tendenz. Hatte der Rationalismus die Bedeutung des Körpers und seiner Zustände für das geistige Leben fast ganz übersehen, so wurde eben diese durch die physiologische Forschung der Folgezeit in ein neues Licht gerückt, und die normale Entwicklung physischer Kraft und Elastizität gilt uns heute als unentbehrliche Grundlage für jede Art von sittlicher und intellektueller Tüchtigkeit. Hatte die

rationalistische Seelenlehre und, ihr folgend, Herbart im Vorstellungsleben den einzigen wesentlichen Bestandteil des psychischen Geschehens überhaupt erblickt, so neigt die moderne Psychologie im Gegenteil dazu, im Willensleben die zentralen Vorgänge zu finden, von denen der bewußte Vorstellungsverlauf gelenkt oder jedenfalls entscheidend beeinflußt ist. So wird auch von dieser Seite die Bedeutung der körperlichen und Willenserziehung beträchtlich verstärkt, und die Bildung der Verstandeskkräfte erscheint nicht mehr als das ausschließliche Prinzip der Erziehung, sondern nur als eines unter mehreren gleichwertigen Zielen. —

Allein der Gegensatz, der hiermit bezeichnet ist, erschöpft den Gehalt der neuen Bewegung nicht: es treten noch andere Züge von nicht geringerer Tragweite hinzu, sich mit jenem ersten mannigfach kreuzend und verschlingend. Eine vertiefte Auffassung vom Wesen der individuellen Entwicklung einerseits, eine gesteigerte Wertung des sozialen Lebens und der Gemeinschaftsarbeit andererseits haben zusammengewirkt, um die Erziehung vor Probleme und Aufgaben zu stellen, die der älteren Pädagogik fremd geblieben waren: die Bildung des Individuums sowohl, wie die Erziehung zum Gemeinschaftsleben er-

heben jetzt neue, gesteigerte Ansprüche und streben neuen Zielen zu. Die Pädagogik des Rationalismus ging von der Ueberzeugung aus, daß die menschliche Anlage überall die gleiche sei; denn die Vernunft läßt wohl graduelle Verschiedenheiten, aber keinen Wesensunterschied zu, und die niederen Seelenvermögen, als welche man Gefühle und Willenskräfte bezeichnete, werden durch Vernunft bestimmt und gelenkt. So konnte das Zeitalter der Aufklärung für alle jugendlichen Menschen im wesentlichen gleiche und gemeinsame Erziehungsziele aufstellen, wenn auch in einer durch die äußeren Verhältnisse bedingten Abstufung, und man durfte hoffen, daß die gleichen Methoden alle Zöglinge gleich wirksam zum Ziele führen würden. Allein dieselbe Epoche, welche die ersten bedeutungsvollen Ansätze zur Ueberwindung der einseitigen Vernunftwertung brachte, verhalf auch dem Verständnis des individuellen Wesens zum Durchbruch: die Verschiedenheiten der Menschennatur traten in ihrer ganzen Bedeutsamkeit hervor; man erkannte in jedem jungen Menschenkinde die besondere unvergleichliche Kraft und das eigene Bildungsgesetz, nach dem sie sich allein entfalten konnte. Goethe, der neben Herder diese neue Anschauungsweise begründete,

hat auch zuerst das pädagogische Problem gesehen, das sich daraus ergab: wie vermag die Erziehung, die immer von außen kommt, an einer individuell bestimmten Natur, die ihrem eigenen, inneren Gesetze folgt, etwas Wesentliches zu ändern? Die Möglichkeit, des erzieherischen Eingreifens und Lenkens wird hierdurch, wenn nicht in Frage gestellt, so doch entschieden eingeschränkt.¹ Das bringen die bekannten Worte aus Hermann und Dorothea zu praktisch anschaulichem Ausdruck:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne
nicht formen:

So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben
und lieben,

Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen ge-
währen.

Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf
eigene Weise

Gut und glücklich.“

In stärkerem, fast mystischem Ton hat dann Fröbel von der Heiligkeit und Unverletzbarkeit des kindlichen Individuums gesprochen. Nicht nur die Möglichkeit, auch das Recht des Erziehers, in die angeborene ursprüngliche Richtung und Anlage des jungen Menschenkindes einzugreifen, um ihn

¹ Vergl. hierzu mein Buch: „Die deutschen Klassiker“ in der Sammlung: „Die großen Erzieher,“ Leipzig 1921.

für ein von außen gesetztes Erziehungsziel zu bilden, bestreitet er.

Auf der anderen Seite wird nun aber auch die soziale Erziehung zum Problem, wie überhaupt das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft. Das 18. Jahrhundert hatte sich in dieser Hinsicht die Sache leicht gemacht. Es ging durchweg vom Individuum aus, sah in der Menge dem Volke, wesentlich nur eine Summe gleichartiger Teile und nahm ohne weiteres an, daß, wenn nur jeder Einzelne für sich und seinen Zweck richtig gebildet sei, damit die Erziehung auch für die Gesamtheit ihr Werk ausreichend und vollständig getan habe. So wollte Rousseau seinen Émile ausgesprochenmaßen für die Gesellschaft bilden; aber er hielt, ohne daß ihm der Widerspruch zum Bewußtsein kam, zu diesem Zweck eine Erziehung für angemessen, die völlig individualistischen Charakter trägt und in der Ausschließlichkeit eines Verhältnisses verläuft, das nur den einen Zögling mit dem einen Erzieher verbindet. Dieses Additionsexempel mußte denn doch zu einfach und naiv erscheinen, sobald wenigstens die Gleichartigkeit der Summanden kein feststehendes Dogma mehr war. Daher ist es kein Zufall, daß wiederum Goethe zuerst die Massen- oder wenigstens Gruppenerziehung in ihrem notwendigen Zu-

sammenhang mit dem Gemeinschaftsleben und in ihrem Gegensatz gegen die im rein Individuellen verlaufende Entwicklung gesehen hat. Er behandelt die Aufgabe, die sich hieraus ergibt, in Wilhelm Meisters Wanderjahren, dem lehrhaften Werk seines Alters, wie er das Problem der individuellen Bildung Jahrzehnte zuvor in den Lehrjahren behandelt hatte. Vor ihm hatte freilich schon Pestalozzi, als er aus Not und praktischen Bedürfnis in seiner Armenschule zu Stanz die kleineren Kinder durch die größeren behüten und belehren ließ, in diesem Verfahren eine Methode zur Entwicklung der sozialen Gefühle und damit zur Vorbereitung für das spätere Gemeinschaftsleben entdeckt. Aber erst hundert Jahre später ist der Gedanke zum Durchbruch gekommen, daß die Schule, die für das Gemeinschaftsleben erziehen soll, auch Methoden entwickeln und anwenden müsse, die diesen Zielen entsprechen. Und da inzwischen der Staat als die herrschende Form der Gemeinschaft im Bewußtsein der Nation zur Geltung gekommen war, so mußte sich die Idee einer Schulbildung, die nach Inhalt und Methode diesem Ziel entsprechen sollte, zu dem Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung verdichten. — Hiermit aber berühren wir einen dritten Gegensatz, der, wie die beiden ersten für

den inneren Geist, so seinerseits besonders für die äußere Organisation des Schulwesens von entscheidender Bedeutung ist.

Als der Humanismus im 16. Jahrhundert die weltliche Gelehrtschule schuf, legte er damit den Grund zu der schroffen Scheidung zwischen „Gebildeten“ und „Ungebildeten“, die mehr als alle Unterschiede der Geburt und der wirtschaftlichen Lage, das nationale Leben durchdrang und zerriß. Das deutsche Schulwesen entwickelte sich durchaus auf der Grundlage dieser Zweiteilung. Lateinschulen und späterhin auch die Realanstalten sorgten für die Bedürfnisse der oberen Gesellschaftsklassen, für den Unterricht des eigentlichen „Volkes“ geschah lange Zeit wenig oder nichts. Erst seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts begannen die Regierungen allgemein für die Begründung von „Volksschulen“ Sorge zu tragen, und im Laufe des 19. erhoben diese sich zu einem Niveau, auf dem man, wenn auch in einem eingeschränkten Sinne, von einer Volksbildung reden durfte. Aber gleichwohl blieben sie und ihre Ziele durch eine tiefe und breite Kluft von der „höheren Schule“ geschieden. Ein Uebergang, ein Aufstieg aus der niederen in die höhere Bildungssphäre war für den Einzelnen besonders Begabten oder Begünstigten möglich, eine prinzipielle Vermittlung aber, eine organisa-

torische Verbindung gab und gibt es auch heute noch nicht. Dieser entschiedenen Trennung der Schulen entsprach das Verhältnis der Lehrer, die an beiden tätig waren: sie stellten zwei verschiedene Klassen von Lehrbeamten dar, deren Vorbildung und soziale Stellung ebenso scharf geschieden waren wie die Lebensziele ihrer Schulen.

Daß diese Zwiespältigkeit des nationalen Bildungswesens unnatürlich und unersprießlich wie sie war, so lange festgehalten, und als berechtigt anerkannt wurde, erklärt sich vor allem daraus, daß sie dem Wesen des aristokratischen und bürokratischen Staates entspricht: dieser kennt eben nur eine Minderzahl von Regierenden, die den Massen von „Untertanen“ gegenüberstehen, und er sucht seiner Natur gemäß den Unterschied zwischen beiden nicht zu überwinden, sondern in möglichster Schärfe festzuhalten: auch die Schule und sie vor allem muß ihm zu diesem Zwecke dienen. Mit der allmählich einsetzenden Demokratisierung des politisch-sozialen Lebens mußten daher die festen Grenzpfähle, welche die beiden Bildungssysteme abgrenzten, ins Wanken geraten. Das Ideal einer einheitlichen Nationalbildung, das vor mehr als hundert Jahren Fichte als Grundlage der nationalen Erneuerung zum ersten Male und als ein einzelner Vorausschauender den Deutschen

verkündigt hatte, tauchte aufs neue empor, und die Losung „ein Volk, eine Schule“ wies, zunächst freilich noch in unbestimmten Umrissen, ein lebhaft umstrittenes Ziel. Aber sie gewann während des Weltkrieges und durch seine gleichmachenden Wirkungen von Jahr zu Jahr an Kraft, — bis ihr endlich die Revolution und der Übergang der Staatsgewalt auf die Republik zum Siege verhalf. Freilich zunächst nur im Prinzip: über den praktischen Ausbau der Einheitsschule herrscht noch in wesentlichen Stücken Meinungsverschiedenheit. Diese auszugleichen und den Neubau der Deutschen Schule mit vereinten Kräften durchzuführen ist die Aufgabe der Gegenwart und nächsten Zukunft. —

Ich fasse zusammen. Dem geschichtlichen Zusammenhang nach bedeutet die Reformpädagogik der letzten Jahre ein Wiedererstehen der Tendenzen, die durch Pestalozzi und Fichte, durch Goethe und Fröbel angebahnt, aber durch die Entwicklung der staatlichen Schule im 19. Jahrhundert zurückgedrängt waren. Sie geht auf eine Weiterführung, auf ihre praktische Durchführung im deutschen Schulleben aus. In ihrem sachlichen Gehalt wird die Bewegung bestimmt einmal durch den Gegensatz einer umfassenden Kräftebildung gegenüber einseitigem Intellektualismus, sodann durch die

Divergenz der individualistischen und der sozialen Richtung der Erziehung, endlich durch das Streben, die überkommene Zwiespältigkeit der Deutschen Schule durch eine einheitliche Bildung des gesamten Volkes und eine entsprechende Organisation des Bildungswesens zu überwinden.

II.

Die individualistischen Gegner der Schule

Während der letzten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts war das pädagogische Interesse des deutschen Publikums fast ausschließlich auf den Kampf der humanistischen mit den realistischen Lehranstalten um Vorrecht oder Gleichberechtigung gerichtet. Der Kampf wurde mit einer Schärfe und Ausschließlichkeit geführt, als ob die Auswahl der Stoffkreise und Gegenstände das einzig Wesentliche für den Charakter einer Schulbildung sei; die allgemeineren und tieferen Gegensätze, von denen wir bisher gesprochen haben, traten ganz und gar dahinter zurück. Als der Schulstreit durch die Neuordnung von 1901 und die darin ausgesprochene Gleichberechtigung wenigstens vorläufig ein Ende fand, war die Bahn für eine gedeihliche Entwicklung nach liberalen Grundsätzen freigegeben, die an die übernommene Tradition anknüpfte, sie aber durch Ver-

tiefung und freiere Gestaltung in den entscheidenden Punkten zu überwinden strebte. In diesem Sinne suchten Männer wie Paulsen, Münch und Matthias, denen sich auch der Verfasser dieses Büchleins als ein jüngerer Gesinnungsgenosse anschloß, auf und für die deutsche Schule zu wirken. Da drang in den mühsam errungenen Frieden hinein ein schriller Kampfruf: eine laute und scharfe Gegnerschaft erhob sich, nicht nur gegen das Gymnasium oder die Realschule, auch nicht gegen einzelne Mißstände des Unterrichtsverfahrens, sondern gegen den Gesamtgeist der modernen Schule. Er drang zuerst aus dem Auslande zu uns herüber, um alsbald ein lebhaftes Echo zu erwecken.

Im Jahre 1902 erschien das Buch der Schwedin Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ zum ersten Male in deutscher Sprache. Es war ein leidenschaftlicher Protest gegen die Erziehung und besonders gegen die Schule unseres Zeitalters, erhoben im Sinne eines radikalen und ausschließlichen Individualismus. Ein warmes Gefühl für die ästhetischen Reize der Jugend, für die Schönheit und Reinheit der Kindesnatur ist in der Verfasserin lebendig und bildet ihre Stärke. Aus diesem Gefühl heraus vertritt sie das Recht des jungen Menschenkindes auf ungehemmte, ungestörte Ent-

wicklung seiner Eigenart, vertritt es so einseitig, daß für irgendwelche andere Rücksichten und Ansprüche in ihrer Pädagogik kein Platz bleibt. Das A und O dieser Pädagogik, das oberste Gesetz und das größte Geheimnis der Erziehung „liegt gerade darin, nicht zu erziehen“. „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“ Daher gilt als Hauptregel für den Erzieher, „das Kind in Frieden zu lassen, möglichst selten unmittelbar einzugreifen, nur rohe und unreine Eindrücke fernzuhalten, aber alle Wachsamkeit auf die eigene Person, das eigene Leben zu verwenden“. Die moderne Erziehung verfährt nach Ellen Keys Urteil gerade umgekehrt: die Erwachsenen gestatten sich selber alles, dem Kinde nichts. Beständig wird an ihm getadelt und gemodelt. „Wenn es sich um die Fehler des Kindes handelt, seicht man Mücken, während man die Kinder die Kamele der Erwachsenen schlucken läßt.“ Vorbilder, die der Natur des Kindes fremd sind, sollen seine Entwicklung bestimmen; „das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen, ist noch immer das pädagogische Verbrechen“.

Gegen die Kollektiverziehung in der Schule hat Ellen Key eine ausgesprochene

Abneigung — sehr begreiflich von ihrem Standpunkt aus, da sie nur das einzelne Kind im Auge hat und auch dieses im Wesentlichen nur unter ästhetisch moralischen Gesichtspunkten betrachtet. Da sie nun aber die Notwendigkeit der Schule nicht in Abrede stellen kann, so verlangt sie wenigstens, daß auch diese ganz von jenem Geiste beherrscht sein soll, der in der ungehemmten Entfaltung der Individualität das Wesen und das Ziel aller Erziehung sieht. Daß die Gemeinschaftserziehung auch Zwecke der Gemeinschaft im Auge haben muß, die sich mit denen einer rein individuellen Bildung nicht decken, übersieht oder leugnet sie, und ebenso fremd ist ihr die Tatsache, daß es Naturen gibt, für die ein gewisses Maß von Strenge und Zucht nötig ist. So wendet sie sich denn mit einseitig überspannter Polemik gegen jeden Zwang, der auf Kinder ausgeübt wird; sie kämpft gegen alle „nivellierende“ Disziplin, und ihr gefühlsmäßiger Anti-Intellektualismus versteigt sich zu dem Satze: „Kenntnisse töten, das Gefühl allein macht lebendig“. Sie predigt nicht eine Verbesserung, sondern die Zerstörung der modernen Schule, eine Art von Schulbolschewismus. Einzelne Reformen bedeuten nichts, das System muß zertrümmert werden, von diesem „darf kein Stein auf dem anderen bleiben“. Ihre posi-

tiven Vorschläge freilich laufen auf eine Utopie hinaus, deren Verwirklichung weder möglich noch wünschenswert wäre. In der Schule der Zukunft, wie Ellen Key sie vorzeichnet, sind alle Fächer wahlfrei, und nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern wird ungehemmte Entfaltung ihrer Individualität zugestanden. Es gibt nur individuelle Methoden; der Unterricht soll „so subjektiv wie möglich sein“. Aber er wird von den Schülern kontrolliert: nach dem Probejahr haben nicht nur die Prüfungsbeisitzer, sondern auch die Kinder über die Anstellung des Lehrers ihr Urteil abzugeben. —

Die Originalität Ellen Keys hat man beim Erscheinen des Buches erheblich überschätzt. In Wirklichkeit stimmen ihre Grundgedanken durchaus mit Rousseauschen und besonders mit Fröbelschen Lehren zusammen. Aber sie haben immerhin aus der weiblichen Gefühlswelt der Verfasserin erneutes Leben und einen persönlichen Ton empfangen, und ihre Anwendung auf die Gegenwart zeugt von einer Kühnheit, die nicht vor der Paradoxie zurückscheut. Dazu ist das Buch gut geschrieben; es hat den Schwung leidenschaftlicher Empfindung und zeigt die Gabe zu glücklicher und knapper Formulierung. Daher ist der Sensationserfolg begreiflich, den es

gefunden hat. Seine sachliche Bedeutung entspricht ihm freilich keineswegs. Aber das Aufsehen, das es erregte, bereitete den Boden für eine verwandte Bewegung, die zunächst und besonders der höheren Schule galt. Sie ging aus von Ludwig Gurlitt, damals Oberlehrer in Steglitz, der sie zuerst allein, dann mit einem wachsenden Kreise von Anhängern verfocht.¹ Gurlitt hat gegenüber Ellen Keys gefühlsmäßig allgemeiner Betrachtungsweise, die nicht gerade von hervorragender Sachkenntnis getragen ist, den Vorteil, daß er von einer langjährigen Praxis herkommt und seine Kritik des Bestehenden auf Erfahrungen gründet, die er an humanistischen Gymnasien gemacht hat. Der Vorteil würde größer sein, wenn er nicht allzu geneigt wäre, seine

¹ Von den zahlreichen Schriften Gurlitts seien hier genannt: „Der Deutsche und sein Vaterland“, Berlin 1902, „Der Deutsche und seine Schule“, ebenda 1905, „Erziehung zur Mannhaftigkeit“, ebenda 1906. Gurlitts Anhänger haben sich zu der „Gesellschaft für deutsche Erziehung“ zusammengeschlossen, die bis zum Ausbruch des Weltkriegs jährlich einen „allgemeinen Tag für deutsche Erziehung“ in Weimar abhielt und ihr Organ in den „Blättern für deutsche Erziehung“, herausgegeben von Arthur Schulz, besaß. — Unter den Büchern verwandter Richtung sei auf Arthur Bonus' Schrift „Vom Kulturwert der deutschen Schule“ (Diederichs, 1904) und anderseits auf Berthold Ottos Arbeiten, namentlich „Die Reformation der Schule“ (1912), hingewiesen.

Eindrücke und Urteile ohne weiteres zu verallgemeinern, und wenn seine Kritik nicht in einem Ton persönlicher Verbitterung und einseitiger Uebertreibung gehalten wäre, der das Gegenteil eines gerechten und sachlichen Urteils bezeichnet. Allein wir dürfen von solchen Schwächen absehen; denn nur die Sache, nicht die Kampfweise des Verfassers interessiert uns hier. Alle Anklagen Gurlitts gegen das herrschende Schulsystem bewegen sich um einen Hauptpunkt: die Schulerziehung unterdrückt die Persönlichkeit, statt sie zu befreien und zu entwickeln. Zwei Grundübel sind es, die ihr anhaften: der einseitig überspannte Intellektualismus, der den Inhalt der Schulbildung bestimmt, und ein verkehrter und verfehelter Begriff von Schulzucht, der das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern belastet und zerstört. Beide stehen in engstem Zusammenhang. Die Schüler leiden unter einer ungeheuren Bürde von verstandesmäßigen Bildungsstoffen; Gedächtnismühen unter beständiger peinlicher Kontrolle, ein tägliches Pensum, das zu einem fortwährenden, stückweisen Abarbeiten nötigt, verleiden auch dem begabtesten Schüler die Schule; der Unbegabte wird durch die Ansprüche, die besonders der Gymnasialunterricht an ihn stellt, gewaltsam über seine Natur hinaus gesteigert

und überreizt. Das schlimmste aber ist, daß als „befähigt“ nur derjenige betrachtet und beurteilt wird, dessen Anlage den engen und einseitigen Forderungen eines solchen Unterrichts entspricht, jede andere Richtung der natürlichen Begabung aber mißachtet und mißhandelt wird. Vor allem wird jede phantasiemäßige und künstlerische Richtung geradezu gewaltsam unterdrückt. Und hiermit ist schon der zweite jener Anlagepunkte berührt: Druck und Zwang sind überhaupt die charakteristischen Kennzeichen unseres Schulsystems. So wenig wie die Verschiedenheit der Anlagen kommen die Eigenart des persönlichen Wesens und die Freiheit der Ueberzeugungen zu ihrem Recht. Unterordnung ist es, worauf die ganze Tendenz der Schule hinausläuft. Kein Schüler darf es wagen, sich zu geben, wie er ist, zu sagen, was er denkt. Auch das Verhältnis der Schulgenossen untereinander ist seines natürlichen und sittlichen Charakters entkleidet, zugunsten des Moloch Disziplin. Ein unerträglicher Druck liegt auf allen diesen jungen Leuten, verleidet ihnen die Jugend und nicht selten das Leben überhaupt und erweckt ihnen einen oft lebenslänglichen, bitteren Haß gegen Schule und Lehrer. Dieser Druck, dem sie sich ihre Jugendzeit hindurch beugen müssen, erzeugt aber auch Unterwürfigkeit und subalterne

Gesinnung, Heuchelei und Strebertum. Er wirkt dem Ziel wahrer Bildung, der Entwicklung zu mannhaftem Charakter, geradezu entgegen und verschuldet den Mangel an Persönlichkeiten, an dem Deutschland leidet.

In beiden hier bezeichneten Richtungen führt der Haß den leidenschaftlichen Angreifer zu der extremsten Verneinung des Bestehenden: er bekämpft nicht nur die Einseitigkeiten in der Art unserer Schulung, nicht nur ein falsches Ideal von Zucht, sondern er leugnet überhaupt die Bedeutung der Methode für den Unterricht, des Pflichtbegriffs für die Erziehung. Er verhöhnt die Methodiker und die „Pflichtbanausen“; die Persönlichkeit des Lehrers soll die Methode, die freie und natürliche Betätigung des Schülers die von außen auferlegte Verbindlichkeit überflüssig machen und ersetzen. Hier sehen wir Gurlitt ganz auf dem gleichen Standpunkt, von dem aus Ellen Key ihre kritischen Gedanken begründet. Er teilt mit ihr die Einseitigkeit, die alle Werte der Erziehung ausschließlich in ihrem individuellen Wesen sieht; er teilt den edlen, doch ziemlich weltfremden Optimismus, der allen jungen Menschen das gleiche Maß von gutem Willen und natürlichem Talent zuschreibt; er verkennt wie sie die praktisch und sittlich gebotenen Schranken der Subjektivität in der Erziehung; er versäumt

endlich gradeso wie sie, sich über die unerläßlichen Bedingungen jedes Kollektivunterrichts und ihre einschränkenden Konsequenzen klar zu werden und die Notwendigkeiten von den Auswüchsen, die ein einigermaßen starr gewordenes Schulsystem gezeitigt hat, zu unterscheiden. Hiermit hängt es denn auch zusammen, daß der Kritik Gurlitts das Gegengewicht positiver Vorschläge so gut wie ganz fehlt. Von den Phantastereien der Key bleibt der Mann der Praxis frei. Dafür aber sucht man auch vergebens nach irgendwelchen organisatorischen Ideen. Was er in dieser Hinsicht in seinen späteren Schriften aufgenommen hat, ist weder selbständig noch neu: er empfiehlt Landziehungsheime, Körperpflege und maßvoll betriebenen Sport, technische und künstlerische Beschäftigung, alles Dinge, die seit Jahren im Werden begriffen waren. Die englische Erziehung wird der deutschen als Muster gegenübergestellt, wie das seit Wieses Briefen über englische Erziehung schon mehrfach geschehen war. Mit alledem ist offenbar der Kernpunkt des Bildungsproblems nur eben berührt, und für den inneren Ausbau der Erziehung hat Gurlitt nichts zu bieten als immer wieder die freilich stark gefühlsmäßig betonten, aber doch ganz allgemeinen Idealbegriffe: Freiheit und Persönlichkeit.

Allerdings: trotz dieser Schwächen trifft Gurlitts Kritik ein Grundgebrechen des bis heute herrschenden Schulsystems. Es ist nicht zu leugnen, daß die individuelle Anlage des Schülers in diesem System nicht zu ihrem Recht kommt, und daß dadurch auf das Willensleben und die gesamte Persönlichkeit des ganzen Menschen ein unerfreulicher, oft geradezu schädlicher Druck geübt wird. Die Abneigung, die viele begabte, besonders künstlerisch veranlagte Männer noch in den Jahren der Reife gegen die Schule empfinden, mag sich leicht in Uebertreibungen und Verzerrungen äußern. Aber daß sie da ist, in einem Umfang da ist, der immerhin auf Gebrechen und Schäden des Schulbetriebes schließen läßt, davon zeugt eine Reihe von Erziehungsromanen, die wie Hesses „Unterm Rade“, Emil Strauß' „Freund Hein“ und besonders der Schlußband von Thomas Manns „Buddenbrooks“ gewollt oder ungewollt zu Anklageschriften gegen Schule und Lehrer werden und vom Publikum mit stürmischer Zustimmung aufgenommen sind; davon zeugt auch ein Buch wie v. Grafs „Schülerjahre“ (1912) mit seiner Sammlung von Urteilen bekannter Männer, unter denen nur allzu viele, sei es schärfer oder gelinder, die Schule verurteilen. Und was wichtiger ist als dies: die schmerzlichen Erfahrungen der

letzten Jahre haben uns gelehrt, daß es dem deutschen Volke durchweg zwar nicht an tüchtigen Arbeitskräften, wohl aber an überlegenen, willensstarken und in sich selbst gefestigten Persönlichkeiten fehlt, und — soweit hat Gurlitt recht — wir werden unserem Erziehungssystem einen Teil der Schuld an dieser verhängnisvollen Tatsache zuweisen müssen. In die übertreibende Manier, der Schule alle Mängel aufzubürden, die im öffentlichen Leben hervortreten, brauchen wir darum noch keineswegs zu verfallen; aber freisprechen kann man sie in diesem Falle nicht.

III.

Bewegungsfreiheit

Woher rührt nun jener Druck, der auf dem Schulleben lastet, die Vorzüge und Leistungen des überlieferten Systems herabsetzt und das Verhältnis besonders der reiferen Jugend zur Schule vergiftet?

Ein Übermaß von Anforderungen ist es nicht, was die Schuld trägt: in dieser Hinsicht ist die Schule seit dem Reformjahre 1890 ständig auf dem Wege, zu mildern und nachzulassen. Ja, sie hat vielleicht nach dieser Richtung schon zuviel von ihren alten Idealen preisgegeben: ist es doch nun einmal die intellektuelle Anstrengung, an der sich auch die Willensbildung in der Schule in erster Reihe vollziehen muß. Der Fehler liegt vielmehr darin, daß das überlieferte Unterrichtssystem individuelle Unterschiede der Anlagen und Neigungen grundsätzlich nicht berücksichtigt oder doch nur soweit, wie die Verschiedenheit der Schularten mit ihren groblinigen Umrissen diesen Un-

terschieden Rechnung trägt. Auf unsern Schulen wird prinzipiell in allen Fächern von allen Schülern die gleiche Leistung verlangt, und der Schüler, der dieser Anforderung in einem mittleren Durchschnitt entspricht, wird höher bewertet als der, den Talent und Neigung in eine ausgesprochene Richtung drängen und hier zu außergewöhnlichen Leistungen befähigen. Dieses nivelierende Prinzip ist es, was gerade von den höher begabten Schülern — und das sind fast stets auch die Einseitigen — als Druck empfunden wird, was ihnen die Freude an der Schule und an den Schularbeiten nimmt; und je sorgfältiger die Lehrziele normiert und die Pensum zugeschnitten sind, desto drückender lastet auf ihnen das Vierterlei gleichmäßiger Anforderungen. Zugleich nötigt die einseitige Betonung allgemein verbindlicher Unterrichtsziele auch den Lehrer zu einer falschen Einstellung: die Erreichung des „Pensums“ ist es, worauf er sein Augenmerk zu richten hat, nicht die Entwicklung der Persönlichkeitswerte, die ihm mit den Anlagen seiner Schüler gegeben sind. Der Maßstab für sein Urteil wird ihm damit aufgenötigt, ein gleichförmiger und doch äußerlicher Maßstab, der dem tieferen Blicke des wahren Erziehers ebensowenig genügt wie dem Eigenleben heranreifender Jugend. Was nur als Mittel

berechtigt ist, die Einprägung bestimmter Lehrstoffe, wird zum Zweck, und der Schüler ein mehr oder weniger unpersönliches Objekt, mit dem man diesen Zweck erreicht.

Auf das gesamte Unterrichtsverfahren, wie auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, wirkt dieses gleichmacherische Prinzip verhängnisvoll ein. Denn hierdurch wird die Tätigkeit des Lehrers viel zu sehr auf ein immer wiederholtes Richten und Urteilen und viel zu wenig auf ein ruhiges Einwirken, ein stilles Wachsen- und Gewährenlassen gestellt. Der Schüler wird nach seinen einzelnen Leistungen wie nach dem Gesamtstande seines Wissens immer wieder kontrolliert, und die Pflicht zu dieser Kontrolle nimmt einen großen Teil der Lehrstunde und der Tätigkeit des Lehrers in Anspruch. Aus solcher Lern- und Lehrarbeit heraus geht naturgemäß das Gefühl des Druckes und der Unfreiheit hervor, und die beständig drohende Kontrolle löst ganz natürlich den Reiz aus, sich ihr mit verbotenen Mitteln zu entziehen. An dem verfehlten und veralteten Prinzip, das die Hauptaufgabe des Lehrers in der Aufsicht über die Leistungen seiner Schüler sieht und ihm damit eine Aufgabe aufbürdet, die er nur mit Hintansetzung höherer Aufgaben erfüllen kann, an die-

sem durchaus unpädagogischen Prinzip liegt es, daß die jungen Leute in dem Lehrer so oft einen Gegner und in der gesamten Schule eine feindliche Veranstaltung sehen und sich in einem stillen Kampfe begriffen fühlen, in dem jede Kriegslist gilt und Treu und Glauben aufgehoben sind. Diesen Grundschaden der Schule zu heben, bedarf es keiner Aenderung in der äußeren Organisation, wohl aber einer veränderten Auffassung von der Aufgabe, die dem Lehrer gestellt ist; es bedarf eines freieren Geistes, der den Unterricht durchziehen muß. Er kann freilich nur zur Herrschaft gelangen, wenn ihn auch die Aufsichtsbehörden ihrerseits walten lassen, und wenn dieser Geist es ist, in dem die Vorbildung des jungen Lehrers und die Einführung ins Amt stattfindet.

Von den im Anfang des vorigen Kapitels (S. 24) genannten Pädagogen sind die ersten positiven Vorschläge gemacht worden, um das Uebel zu heben oder doch zu mildern. Den nächstliegenden Weg hat noch im ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts Adolf Matthias betreten, der in der bevorzugten Lage war, als Mitglied der obersten preussischen Schulbehörde nicht nur vorzuschlagen, sondern auch anzuordnen. Es ist der Ausbau des Kompensations-systems, das er anstrebte. Daß Mängel in

einem Fach durch hervorragende Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden, war in engeren Grenzen, besonders bei der Reifeprüfung, schon früher als zulässig anerkannt. Jetzt aber wirkte eine Anzahl von ministeriellen Erlassen darauf hin, daß dieser Grundsatz in der Beurteilung der Schülerleistungen auf allen Stufen und für alle Fächer zur Geltung kommen sollte. Und zwar handelt es sich nicht mehr, wie die bisher geltende Auffassung es wollte, um eine Art von Gnadennachlaß, der das Maß von Anforderungen überhaupt verringern und damit den Schwachen zugute kommen sollte, sondern um eine prinzipiell verschiedene Art der Beurteilung, die der Verschiedenheit der Anlagen und Richtungen Rechnung trug und den Schüler nicht nach der Summe seiner Leistungen in den verschiedenen Fächern, sondern nach seiner Gesamtpersönlichkeit, nach seiner Eigenart und Tüchtigkeit überhaupt, auch wenn diese nur auf einzelnen Gebieten entschieden hervortritt, einschätzt. Damit aber ist ihm die Möglichkeit einer Konzentration nach eigener Wahl, eine gewisse Arbeits- oder „Bewegungsfreiheit“ zugestanden, welche die Anforderungen elastischer gestaltet und dadurch ihren Druck vermindert. Friedrich Paulsen hat das Verdienst, zuerst (im Jahre 1894 in der 2. Auflage seiner

Geschichte des gelehrten Unterrichts) auf die allzu enge Gebundenheit der Schüler, besonders in den oberen Klassen, hingewiesen zu haben: er hebt mit Recht hervor, daß zwischen der peinlichen Gebundenheit des Primaners und der völligen Freiheit des Studenten ein unvermittelter Abstand klafft, unter dem beide zu leiden haben; und er verlangt folgerichtig mehr Freiheit für die Schüler der Oberstufe, um diese Kluft zu überbrücken. Das Mittel freilich, das er zu diesem Zweck vorschlug, hat sich als unzureichend erwiesen. Er brachte nämlich — in einem Artikel der Monatsschrift für höhere Schulen v. J. 1905, der später mehrfach wieder abgedruckt worden ist, — eine freilich sehr eingeschränkte Beweglichkeit des Stundenplans in Anregung: in den Hauptfächern sollte das Maß der Wochenstunden auf den obersten Stufen verschiebbar sein, und der Schüler sollte die Wahl haben, ob er z. B. an zwei Stunden Griechisch oder an ebensoviel Mathematikstunden mehr in der Woche teilnehmen wollte: zu diesem Zweck sollten Teilungen oder doch Nebenkurse eingeführt werden. Allein die Freiheit, die Paulsen hiermit vorzeichnete, war so eng begrenzt, daß sie nicht ausreichen konnte, um dem Uebel wirklich abzuhelfen, und andererseits verursacht die vorgeschlagene Einrichtung für die

Herstellung des Lehrplans solche Schwierigkeiten, daß man es begreift, wenn die Direktoren ihr im allgemeinen wenig Neigung entgegengebracht, und die Versuche, die immerhin nicht ganz vereinzelt blieben, zu keinem rechten Erfolg geführt haben. Wenn das Prinzip Paulsens zu einem wirklichen Gegenmittel gegen den Druck der gleichmäßigen Anforderungen, nicht bloß zu einer schwachen Abminderung werden soll, so muß es folgerichtig dazu führen, führen, den Lehrplan unserer höheren Schulen überhaupt seiner bisherigen Starrheit zu entkleiden und dem Prinzip der Wahlfreiheit, das die amerikanischen Schulen beherrscht, auch auf den unserigen eine weitere Ausdehnung zu verstatten..

Auf diesen Gedanken, der in den letzten Jahren mehrfach hervorgehoben und verteidigt worden ist,¹ werden wir noch in anderem Zusammenhang zurückkommen müssen. Vorläufig aber, bis er sich in einer seiner möglichen Gestaltungen durchgesetzt hat, mag ein Vorschlag, der weniger tief in die äußere Organisation ein-

¹ Ich habe schon im Jahre 1901 in meinem Buche „Erziehung und Erzieher“ (Erziehung und Unterricht) eine weitere Ausdehnung der Wahlfreiheit, besonders für den Sprachunterricht befürwortet. Auch der im Folgenden gemachte Vorschlag ist dort ausgesprochen. (Kap. VII¹, X²).

schneidet und daher leichter zu verwirklichen ist, sich als nützlich erweisen. Er läuft darauf hinaus, das Kompensationssystem im Unterricht selbst weiter durchzuführen, besonders den Schülern der Oberklassen eine möglichst große Freiheit der häuslichen Betätigung an Stelle der peinlich und gleichmäßig normierten Schularbeiten zuzugestehen. Denn noch mehr als in den Ansprüchen der Unterrichtsstunden selber liegt in der Forderung einer vielspältigen und ins einzelne abgemessenen täglichen Hausarbeit der Schaden, an dem das herrschende Verfahren leidet: gerade das wird von den begabteren Schülern als ein schwerer Druck empfunden, daß ihnen diese beständig hin- und herziehende Inanspruchnahme die Möglichkeit einer stetigen und ruhigen Konzentration auf ihr eigentliches Interessengebiet unmöglich macht, und eben dieses Gefühl verstärkt auch bei den Durchschnittsschülern die Trägheit und die Abneigung gegen die Schule. Die üblichen Schülerlügen, die beklagenswerte Unwahrhaftigkeit des Verhältnisses, das von den Mittelklassen an zwischen Schülern und Lehrer zu herrschen pflegt, erwachsen zum größten Teil auf diesem Nährboden. Ihn muß man umpflügen und das kann sehr wohl geschehen, ohne daß man auf äußere Schwierigkeiten von wesentlichem Belang stieße.

IV.

Landerziehungsheime — Jugendbewegung

Gehen die bisher geschilderten Vorschläge darauf aus, die Unzulänglichkeit des überlieferten Unterrichtssystems von einem entscheidenden Punkte aus zu überwinden und ohne grundstürzende äußere Veränderungen eine verjüngte Schule aus der alten erwachsen zu lassen, so richten sich anderseits auch Bestrebungen dahin, aus durchaus veränderten äußeren Bedingungen ein neues Schulleben oder doch zunächst den Typus einer neuen freier gestalteten Schulerziehung und Unterrichtsweise hervorgehen zu lassen. Diese Bestrebungen fanden zwar zunächst an der unerläßlichen Rücksicht auf das Berechtigungswesen ihre Schranken, dennoch traten sie wenigstens vereinzelt hervor, wie denn etwa die von Berthold Otto in Groß-Lichterfelde bei Berlin begründete „Hauslehrerschule“ ein sol-

cher Versuch, freilich mit unzulänglichen Mitteln, ist. Tiefer und umfassender ist die Umgestaltung, welche die Landerziehungsheime vertreten, die in den letzten Jahrzehnten besonders erfolgreich von Hermann Lietz und nach seinem Beispiel von G. Wyneken und andern ins Leben gerufen worden sind. Auch hier erscheinen Gedanken oder doch Ansätze Pestalozzis, Fellenbergs, Fichtes in modernen Formen verwirklicht oder weitergeführt. Die ländliche Umgebung, die gewünschte Entfernung von allen schädlichen Einflüssen des Alltags und besonders der Großstadt, eine ständige Berührung mit der Natur und überhaupt eine natürlichere Gestaltung des Schülerlebens, vor allem aber auch ein natürlicheres und daher sittlicheres Verhältnis zu den Lehrern und Mitschülern, ein weit größeres Maß an Freiheit der Bewegung, besonders außerhalb der Schulklasse, Zeitgewinn, der nicht nur dem Spiel und Sport, sondern auch technischer Betätigung und der Arbeit im Freien zugute kommt: das sind die prinzipiellen Vorteile, die diese Anstalten gegenüber der üblichen Schulerziehung bieten. Ein lebendiges und anschauliches Programm seiner Gründungen hat Lietz schon im Jahre 1897 veröffentlicht.¹

¹ In einem Buch, das wohl infolge seines unglücklich gewählten Titels der Öffentlichkeit ziemlich

Am geistvollsten und tiefsten hat G. Wyneken in seinem Buch „Schule und Jugendkultur“ (Jena 1912) den Gedanken solcher Erziehungsstätten begründet und ausgeführt. Seine Darstellung knüpft an die grundsätzliche Frage an, die seinerzeit Fichte erhoben hat, ob das Elternhaus oder die öffentliche Erziehungsanstalt die ideale Stätte für die Jugendbildung sei, und wie Fichte tritt er für die letztere ein. Den Inhalt seines Bildungsideals aber gewinnt er aus dem Begriff einer Kultur, die ihm als eine lebendige, in steter Entwirklung sich erneuernde Macht vor Augen steht. Auch Wyneken ist eine Kampfnatur, und die kritisch polemische Stellung gegenüber dem herrschenden Schulsystem ist bei ihm nicht minder scharf ausgeprägt wie bei den Individualisten.¹ Aber er ist reicher an positiven und fruchtbaren Gedanken als Gurlitt, schöpft beträchtlich tiefer und, trotzdem auch bei ihm eine starke Subjektivität hervortritt, die sich in mancherlei Willkürlichkeiten und Widersprüchen äußert, sein päd-

unbekannt geblieben ist. („Emlohstobba“-Abbotsholme.)

¹ Wynekens kritische Gedanken über den in der Gegenwart herrschenden Bildungsbegriff erinnern mehrfach an die freilich maßlosere Polemik, die Arthur Bonus in dem oben genannten Buch „Vom Kulturwert der deutschen Schule“ ausgeführt hatte.

agogischer Standpunkt erhebt sich doch durchaus über den bloßen Individualismus. Den sentimental Kultus der jugendlichen Persönlichkeit lehnt er mit Entschiedenheit ab.

Die Landerziehungsheime haben nach ihren bisherigen Verhältnissen nur für kleine bevorzugte Schülerkreise Vorteile bringen können. Inzwischen aber ist der Kampf für die Freiheit der persönlichen Entwicklung von der Jugend selbst aufgenommen worden, hauptsächlich von Schülern der oberen Klassen unter Führung von Studenten. Die Jugendbewegung, die aus solchen Abwehrbestrebungen während der letzten beiden Jahrzehnte vor dem Kriege hervorgegangen ist, fällt nicht eigentlich in den Kreis unserer Betrachtungen, sie schneidet ihn bloß, aber sie ist durch die gleichen Mängel und Einseitigkeiten des herrschenden Systems ins Leben gerufen wie die besprochenen Kämpfe und Vorschläge auf pädagogischer Seite.¹ Als eine Selbst-

¹ Wyneken selber steht der gleich zu erwähnenden freideutschen Jugendbewegung nahe. Er hat sie in mannigfacher Weise zu fördern gesucht, – nicht immer mit erzieherischen Mitteln, wie denn die von ihm ins Leben gerufene Zeitschrift „Der Anfang“ gewiß kein solches ist. Die Tendenz, den kritischen Geist der Jugend gegenüber der Schule wachzurufen oder zu stärken, ist pädagogisch und taktisch gefährlich. Sie treibt letzten Endes zu einem Zerrbild von Reformbewegung, wie es in grotesken Zügen eine Schrift der verstorbenen Lilli

hilfe der Jugend bezeichnet Hans Blüher die Wandervogelbewegung, deren Geschichte er geschrieben hat.¹ Der jugendlich natürliche Drang nach Selbständigkeit und Freiheit ist es mehr noch als die Freude an der Natur oder das körperliche Bedürfnis, was die Knaben und Jünglinge, was die heranreifenden Mädchen in Wälder und Fluren führt. Beim gruppenweisen Wandern stellt sich das natürliche Verhältnis zwischen ihnen her, das durch die Schulerziehung so oft in schiefe Bahnen gelenkt wird. — Gemeinsame Freude an der eigenen Jugendkraft wie an der Schönheit der umgebenden Natur und der Denkmäler vaterländischer Vergangenheit verbinden nicht nur Altersgenossen zu enger Kameradschaft, auch zwischen Aelteren und Jüngeren bilden sich Freundschaften aus, die dem Gefühlsleben des ersten Reifealters entsprechend nicht selten einen leidenschaftlichen, ja erotischen Charakter tragen. Doch auch die gegenseitige Selbsterziehung der Jugend ist ein wesentlicher Zug des Wandervogellebens, das natürliche

Braun zeigt, die mit flammender Beredsamkeit die Schüler und Schülerinnen zu einem „Kinderkreuzzug“ gegen die Schule auffordert. („Die Emanzipation der Kinder. Eine Rede an die Schuljugend.“)

¹ „Wandervogel“, Geschichte einer Jugendbewegung. Drei Teile. Berlin-Tempelhof. 1912 u. ö.

Ergebnis des engen Beisammenseins, gemeinsamer Wanderfahrten und gemeinsamer Anschauungsweise. Auch in dem älteren studentischen Verbindungswesen ist ja die gegenseitige Erziehung, sogar im höheren Grade als Wandervogel, ausgesprochenes Prinzip, doch richtet sie sich hier mehr auf die äußeren Formen der Lebenshaltung und des Auftretens, wohl auch auf die politische Einstellung. Beim Wandervogel ist alles mehr auf das innere Lebensgefühl gerichtet und politische Bestrebungen liegen ihm ganz fern.¹

In enger Beziehung steht der Wandervogel zu der umfassenderen „Freideutschen Jugendbewegung“,² die in dem Fest auf dem Hohen Meißner im Oktober 1913 ihren bisherigen Höhepunkt erreicht hat. Auch hier ist das Streben nach eigener, der Jugend

¹ Das schöne Buch des gefallenen Dichters Walter Flex „Der Wanderer zwischen beiden Welten“ gibt ein anschauliches und tief empfundenes Bild zwar nicht von der Außenseite des Wandervogellebens, wohl aber von dem Gefühlsleben und der Gesinnung dieser Jugend.

² Über die äußere Entwicklung derselben belehrt A. Messer: „Die freideutsche Jugendbewegung. Ihr Verlauf von 1913—1919.“ 3. Aufl. Langensalza 1920. Einen Einblick in die gärende Ideenwelt dieser Jugend und ihrer Führer erhält man am leichtesten aus dem Buche von Grabowsky u. Koch: „Die freideutsche Jugendbewegung. Ursprung und Zukunft“. Gotha 1920.

gemäß der Lebensgestaltung das nächste und wesentliche Ziel; der Gegensatz zu den überlieferten Konventionen des bürgerlichen Lebens, besonders in Erziehung und Schule, aber auch im Familienleben und im Verhältnis der Geschlechter zueinander wird stark empfunden. Die Jugend sucht nach Idealen, die ihr die Schulbildung nicht zu geben vermocht hat, nach persönlichen Vorbildern und Führern, die ihre Lehrer ihnen zumeist nicht sind, weil ihnen das Verständnis für das Gefühlsleben und den Geist der Jugend fehlt. In früheren Zeiten — hier und da wohl auch jetzt noch — fand der Gegensatz, in dem sich die Jugend zur Schule fühlte, in Schülerverbindungen mit ihren Kneipereien und in einem öden Kommentbetrieb seinen Ausdruck. Niemand kann verkennen, daß in der modernen Jugendbewegung weit edlere Triebe und Instinkte wirksam sind; schon daß Alkohol und Tabak gemieden werden, ist charakteristisch. Ueberhaupt aber ist es deutlich, daß diese Bewegung keineswegs auf ein rein individualistisches Sichausleben hinausgeht, sondern daß sie mit Bewußtsein Werte allgemein gültiger Art, Ideale der Kultur und des Gemeinschaftslebens anstrebt. Allerdings wird dieses Streben mehr von Gefühlen und Ahnungen als von klar erfaßten Zielen bestimmt, die Bewegung

steht an Sicherheit der Richtung hinter der alten Burschenschaft, an deren Charakter sie vielfach erinnert, erheblich nach, und diese war doch auch nicht eben aus verstandesmäßiger Grundlage erwachsen. Eine sehr in die Breite gehende, immer wiederkehrende Diskussion über das eigentliche Wesen und die Ziele der Jugendbewegung füllt die zahlreichen Zeitschriften, in denen die verschiedenen Gruppen zu Worte kommen, und die sich mehr durch Entschiedenheit der Tonart als durch Klarheit der Ideen hervortun, — ein recht unzulänglicher Ersatz für ein inneres unbeirrbares Bewußtsein einheitlichen Willens. Die Gefahr, daß soviel frische Kraft, soviel ideal gerichtetes Streben schließlich ohne bleibende Wirkung verpufft, liegt unverkennbar nahe, und sie wird auf die Dauer nur abgewendet werden können, wenn ein fruchtbares Verhältnis zwischen den Erziehungsmächten und der Jugend, eine Uebereinstimmung der Gesinnung und der Ziele an die Stelle des jetzigen Gegensatzes tritt. Vielleicht daß aus der Bewegung selber eine Generation von wahrhaften Erziehern hervorgeht, die das zu erreichen vermag. Schon die jetzige Lehrerschaft ist, in ihrer jüngeren Hälfte wenigstens, nicht unberührt von jenen Bestrebungen geblieben und geneigt, ihnen entgegenzukommen. Mit Recht, nur scheint mir

eine Warnung am Platze: man fördert die wünschenswerte Entwicklung nicht dadurch, daß man hinter der Jugend herläuft, sich ihre Schlagworte aneignet und ihre Ansprüche mit einseitigem Uebereifer erfüllt, sondern nur dadurch, daß man mit Verständnis für ihr Wesen und mit uneigennütziger Zuneigung ihr den Weg zur Klarheit weist. Die Jugend versteht sich selbst falsch, wenn sie glaubt, des Erziehers nicht zu bedürfen; aber sie kann freilich mit Recht verlangen, daß ihr der Erzieher zur Seite tritt, dessen sie bedarf, der wahre Erzieher und nicht der auf äußere Autorität gestützte Lehrbeamte, dem sie selbst im Innersten gleichgültig ist.

Auch die freideutsche Bewegung ist übrigens — darauf mag zum Schluß hingewiesen werden — nur eine Teilströmung. Neben ihr steht eine Anzahl fester geschlossener Jugendorganisationen, die unter konfessionellen oder parteipolitischen Einflüssen ins Leben gerufen sind und zumeist auch unter einer entsprechenden Oberleitung stehen. Sie umfassen zusammengenommen einen weit größeren Teil der deutschen Jugend, namentlich die proletarische Jugendbewegung einerseits, die katholische andererseits zeigen eine erstaunliche Ausdehnung. Doch haben sie alle einen größeren Einfluß vom Wandervogel und den Freideut-

schen her erfahren, deren Ideen und Bestrebungen, eben weil sie allgemeiner Natur sind, auch eine allgemeinere Wirkung ausüben als alle Sondertendenzen.¹

¹ Einen Überblick über die sehr mannigfaltige Verzweigung der Jugendbewegung gibt auf kurzem Raume Normann Koerber, „Die deutsche Jugendbewegung“. Berlin 1920.

V.

Moralpädagogik und Selbstverwaltung

Nicht weniger tief als das Streben nach Befreiung und Selbstbehauptung des Individuums wurzelt das Verlangen nach sozialer Bindung in dem Seelenleben unseres Zeitalters. Daher ist es nur natürlich, daß diese zweite Tendenz in der pädagogischen Gesamtbewegung nicht minder stark und entschieden zum Ausdruck kommt als jene. Ihren schärfsten theoretischen Ausdruck hat die soziale Richtung in Paul Natorps Sozialpädagogik (zuerst 1899) gefunden. Der Satz, daß alle Erziehung in der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft stattfindet, bezeichnet diesen Standpunkt mit klassischer Prägnanz, und der Persönlichkeitsbegriff, den Natorp auf der Grundlage Kantscher Ethik gewinnt, erhält durch die Beziehung des Einzelnen zur Gemeinschaft seinen Inhalt.

Nicht systematisch, sondern von vornherein praktisch gewendet, hat Friedrich Wilhelm Foerster der Erziehung überhaupt und besonders der Schule die sozial-ethische Richtung vorgezeichnet. Er

faßt dabei nicht wie Gurlitt und Wyneken nur oder doch hauptsächlich die höhere Schule ins Auge, sondern die Volkserziehung in ihrem ganzen Umfang. Durch eingehendere Kenntnis des schweizer, des amerikanischen und des englischen Unterrichtswesens ist sein Gesichtskreis erweitert. Die auf so breiter Grundlage erwachsene Kritik des Bestehenden findet nun bemerkenswerterweise in der deutschen Schule eben dieselben beiden Grundgebrechen vorherrschend, welche die Individualisten in erster Reihe bekämpfen. Auch Foerster hebt den einseitigen Intellektualismus hervor, der über der Einprägung von Kenntnissen andere nicht minder wichtige Aufgaben der Erziehung versäumt, und auch er findet in der überlieferten Zucht, in der Art, wie Schule und Lehrer der Jugend gegenüber treten, eine Verkehrtheit, die zu einer Gefahr für das nationale Leben geworden ist. Die Charakterbildung, die Hauptaufgabe der Schulerziehung, wird auch nach seiner Meinung teils vernachlässigt, teils falsch aufgefaßt. Aber von den gleichen Tatsachen aus gelangt er zu entgegengesetzten Folgerungen wie Gurlitt und die Seinigen. Denn nicht an zu vieler und zu strenger, sondern an zu äußerlicher und oberflächlicher Bindung leidet nach ihm die überlieferte Erziehung, und nicht in der

bloßen Emanzipation des jugendlichen Individuums findet er das Heilmittel, sondern in der Durchdringung des gesamten Schullebens, des Unterrichts sowohl wie der Zucht, mit dem Geiste wahrer Sittlichkeit. In diesem Sinne ist seine gesamte Erziehungslehre, ob sie sich auch auf verschiedene Gebiete der erzieherischen Einwirkung erstreckt, *M o r a l p ä d a g o g i k*.

Dem Individualismus der Ellen Key und Gurlitt's steht Foerster von vornherein ablehnend gegenüber. Sie gehen von einem falschen Begriff der Freiheit aus und verwechseln, wie er mit einer an Herbart anklingenden Wendung sagt, Individualität und Persönlichkeit. Denn die bloße Individualität als Inbegriff der persönlichen Anlagen ist gar kein Wert an sich, sondern nur insofern, als sie den Rohstoff und die Möglichkeit zur Entwicklung der Persönlichkeit, des Charakters, darbietet. Diese Entwicklung aber vollzieht sich nicht durch die bloße Befreiung von den Schranken der Autorität. Im Gegenteil, „die Verzärtelung der individuellen Eigenart ist zweifellos die größte Gefahr für eine wirkliche Charakterbildung“. Ja, „eine gewisse Starrheit des Schulbetriebes ist eine äußerst heilsame Gegenwirkung gegen das Auswuchern des Subjektiven mit allen seinen Einseitigkeiten, Schwächen und Verkehrtheiten.“ (Schule

und Charakter, S. 265.) „Je mehr unsere ganze moderne Arbeitskultur persönlicher Verantwortlichkeit, Initiative und Freiheit bedarf, und sie befördert, um so notwendiger wird es, alle diese Freiheitskräfte auch wieder durch starke Gewöhnung an Zucht und Ordnung vor der Entartung zu bewahren“ (a. o. O., S. 236 f.).

Die Entwicklung zur Persönlichkeit, die Charakterbildung, ist nur möglich durch Unterwerfung der rein subjektiven Triebe und Anlagen unter ein höheres Gesetz. Solche Unterwerfung darf freilich nicht durch Druck oder Drill erzwungen werden, die nur äußere Ordnung und inneren Aufruhr erzeugen, sie muß aus der Einsicht in den höheren Wert hervorgehen und vom Zögling selbst gewollt und vollzogen werden. Nicht also dadurch, „daß man die Disziplin lockert, sondern dadurch, daß man eine freiwillige Disziplin als höchste Leistung und Erprobung persönlicher Freiheit und Willensenergie“ zu Anerkennung bringt“ (S. 237), kommt die moralische Erziehung zustande. Sie ist eine Pädagogik des Gehorsams; aber sie bedarf zugleich des Freiheitsgedankens. Wenn sie auch in den Anfangsstadien den Zwang nicht entbehren kann, so ist doch erst der freiwillige Gehorsam das, worauf sie es absieht. In diesem Sinne verlangt nun Foerster eine Reform der Schul-

disziplin sowohl dem Einzelnen wie der Gemeinschaft der Schüler gegenüber. Ein Kenner der jugendlichen Seele, spricht er feine und tiefe Worte über die Regungen in der Knabenseele, die dem wahren Erzieher entgegenkommen. Den natürlichen Korpsgeist der Jugend will er nicht unterdrückt und zurückgedrängt sehen, sondern ihn heben und ihn zu Hilfe rufen. Mit der Veredlung der Disziplin werden die jetzigen Mängel des Schullebens, vor allem die Unwahrhaftigkeit, die in den üblichen Schülerlügen zutage tritt, schwinden, und die Schule wird sich zu einer Bildungsstätte sozialer Gesinnung und Sittlichkeit gestalten. Zu dem gleichen Zweck muß auch der Unterricht eine innere Umwandlung erfahren: er muß mit seinem theoretischen Gehalt der praktischen Schulerziehung zu Hilfe kommen; die ethischen Gesichtspunkte müssen besonders in der Lektüre weit stärker betont, das Nachdenken über moralische Fragen und Pflichten muß überall angeregt werden.

Daß die Bücher Foersterns, besonders das zentrale Werk „Schule und Charakter“¹

¹ Zürich 1909, 12. Aufl. 1914. Außer diesem hauptsächlich „Autorität und Freiheit“, „Erziehung und Selbsterziehung“, sowie die beiden S. 68 u. 69 im Text genannten Werke. Am bekanntesten sind die beiden unmittelbar für die Praxis bestimmten „Jugendlehre“ und „Lebensführung.“

eine ganz außergewöhnliche Verbreitung erlangt haben, wird jeder begreiflich finden, der die leitenden Gedanken und die Persönlichkeit, die sich darin ausspricht, zu würdigen versteht. Allein der Einfluß, den diese Schriften auf die deutsche Schulerziehung tatsächlich gewonnen haben, steht nicht ganz im Verhältnis zu ihrer Verbreitung. Zunächst führt wohl der christliche, zum Teil stark der katholischen Auffassung zu-neigende Geist, in dem Foerster das sittliche Ideal und die erzieherische Aufgabe darstellt, dazu, daß er außerhalb der konfessionellen Kreise weniger gewürdigt wird als innerhalb derselben. Mit Unrecht; denn der wesentliche Inhalt seiner Moralpädagogik erhebt sich über konfessionelle Schranken und erhält durch die Religiosität des Verfassers nur eine persönliche Färbung, keine inhaltliche Bindung. Freilich mag, auch abgesehen hiervon, das einseitige Ueberwiegen des moralischen Gesichtspunkts bei vielen Lesern einen gewissen Widerstand hervorrufen. Wir sind leider an ein ödes und phrasenhaftes Moralisieren gewöhnt, das sich in der Oeffentlichkeit und gerade in der pädagogischen Literatur mit besonderer Vorliebe breit macht und allmählich auch jede ernsthafte Diskussion ethischer Probleme in Mißkredit gebracht hat. Goethes Wort: „das Moralische ver-

steht sich immer von selbst“ ist vielen und gerade tief sittlich angelegten Menschen aus der Seele gesprochen. Aus der pädagogischen Diskussion sind gleichwohl die ethischen Gesichtspunkte nicht zu verbannen. Auch geht Foersters Intention, wie man wohl annehmen darf, nicht dahin, den moralischen Maßstab zum einzigen zu machen, der für die Wege und Ziele der Schulerziehung in Betracht kommen soll. Aber seine Darstellungen können allerdings den Eindruck hervorrufen, als sei ihm Moralpädagogik soviel wie Pädagogik überhaupt und der sittliche Zweck werde von ihm mit einer Einseitigkeit erfaßt, die der intellektuellen Einseitigkeit, die er bekämpft, nicht nachsteht. Bedenken erwecken ferner die vielen Vorschläge zur Anknüpfung moralischer Betrachtungen und Belehrungen im Unterricht. Viele davon sind geistreich und führen in die Tiefe; aber wollte man alle seine Winke befolgen, so könnte das leicht zu einer Ueberfütterung der Schüler mit Moral führen, die dem zeitweise üblichen Uebermaß von Religion an schädlicher Wirkung nicht nachstände. Auch die Erteilung eines besonderen Moralunterrichts gehört hierher, und es ist begreiflich, wenn sie in Deutschland nicht viel Anklang findet: gerade wenn alle Unterrichtsstunden und Einrichtungen in der Schule der sittlichen

Erziehung dienen sollen, so braucht man solche Sonderstunden nicht und kann sich keinen Nutzen von ihnen versprechen; sie bringen vielmehr, wenn sie überhaupt eine Wirkung haben, die Gefahr eines konventionellen Phrasentums und äußerlichen Gebarens fast unvermeidlich mit sich. Endlich wird auch die überaus hohe Schätzung, welche Selbstverwaltung und Schülergerichte bei Foerster finden, auf Zweifel stoßen. Hier kommt ihm ja freilich eine ausgebreitete Bewegung entgegen; sie ist besonders amerikanischen Ursprungs und durch Schweizer Einflüsse verstärkt. Foerster kann als ihr bedeutendster Vertreter in Deutschland bezeichnet werden; allein er hat sie im wesentlichen doch nur übernommen, ohne ihr eigentlich neue Impulse zu geben.¹ Ein allgemeines Wort darüber wird hier am Platze sein, um so mehr, als diese Ideen ja gerade in der jüngsten Zeit eine aktuelle Bedeutung für unsere Schule gewonnen haben.

Die Selbstverwaltung der Schüler wird von verschiedenen, ja entgegen-

¹ In „Schule und Charakter“, S. 356 ff. und 498 ff., findet man eine Reihe von organisatorischen Entwürfen und anerkennenden Berichten aus verschiedenen Ländern und Provinzen. Ergänzungen dazu enthält auch das später zu nennende Werk „Politische Ethik und politische Pädagogik“, S. 408 ff.

gesetzten Seiten her empfohlen. Gurlitt und sein Gesinnungsgenosse Berthold Otto, Foerster und Wyneken sehen übereinstimmend darin das Mittel zur Abhilfe gegen den Druck einer äußerlichen und starren Schulzucht und die beiden letzten wenigstens zugleich den Weg, um die Selbständigkeit, und das Verantwortlichkeitsgefühl der Schüler zu entwickeln. Die Vertreter dieser Meinung berufen sich dabei gern auf das Vorbild des amerikanischen „Schoolcity“. Diese Einrichtung ist jenseits des Ozeans hauptsächlich in einer Anzahl von Fürsorgeanstalten mit gutem Erfolge durchgeführt: die Verwaltung wird dort in weitem Umfang — auch die ökonomischen Angelegenheiten und die Fürsorge für die Baulichkeiten, Gartenanlagen usw. sind einbegriffen — den Schülern übertragen. Diese verteilen die Aufgaben und Aemter nach einem geordneten Wahlsystem untereinander und sorgen ebenfalls durch gewählte Beamte für Ordnung und Disziplin. In diesen Anstalten handelt es sich darum, jungen Leuten, zumeist zum erstenmal im Gegensatz zu ihrer früheren Umgebung und Lebensweise, Sinn für Ordnung und Pflicht, Verantwortlichkeitsgefühl und Selbstachtung zu erwecken und dabei die Reife oder Frühreife, die sie in praktischer Hinsicht nicht selten mitbringen, mit in Rechnung zu ziehen. Man ver-

steht es wohl, daß der Weg, der zu diesem Zwecke eingeschlagen ist, sich bewährt hat und auch in größeren Internaten, die von normalen Schülern bewohnt werden, manchen Vorteil zeitigt. Betrachtet man nun aber, was von der Idee der Selbstverwaltung praktisch in den öffentlichen Deutschen und Schweizer Schulen übrig geblieben ist, von denen Berichte vorliegen, so bemerkt man, daß es sich hier durchweg um Kleinigkeiten und Aeüßerlichkeiten handelt, die etwas reichlich stolz mit dem Namen Selbstverwaltung bezeichnet werden. Wenn den Schülern ein gewisser Anteil an den Klassengeschäften gegeben wird, daß einer die Kasse führt, die zumeist nicht eben beträchtliche Summen enthält, ein anderer für die Tafel, ein Dritter für Ordnung auf Boden und Bänken zu sorgen hat, wenn den älteren Schülern eine Art Aufsichtsdienst und -recht den jüngeren gegenüber zufällt, so sind das Einrichtungen, die bereits unseren Vätern und Vorvätern nicht unbekannt waren. Will man sie mit dem stolzen Namen Selbstverwaltung bezeichnen, so mag das hingehen; will man zu diesem Zwecke Wahlaktionen veranstalten, die im ganzen dem amerikanischen Geschmack näherliegen als dem der deutschen Jugend, so mag diese ziemlich harmlose Beschäftigung vielleicht dazu dienen, die Einförmigkeit der Schul-

stunden zu unterbrechen. Allein wenn man die tiefen Gesichtspunkte und weittragenden Ausblicke liest, mit denen diese harmlosen Dinge begründet werden, wenn man anderseits sieht, mit welcher pedantischen Umständlichkeit das Verfahren für die Wahlen und Beratungen entworfen und durchgeführt wird, so fühlt man sich auf Schritt und Tritt an das Wort Herbarts über eine gewisse Pädagogik erinnert, „die Methoden posaunt, wenn sie neue Spielereien erfunden hat“.

Etwas anders steht es wo die Schulgemeinden und Schülerräte, die durch Wyneken und seine Wickersdorfer Anstalt ins Leben gerufen und in seinem oben genannte Buch empfohlen, vor kurzem durch Ministerialerlaß allgemein, wenn auch nicht verbindlich eingeführt sind. Hier handelt es sich nicht um eigentliche Verwaltung, sondern um Einrichtungen, die den Schülern eine freie Aussprache ihren Lehrern gegenüber ermöglichen sollen, die ihnen das Recht geben, in geordneten Formen Wünsche vorzutragen und Fragen zu stellen, kurz, die darauf hinauslaufen, an Stelle einer oft starr und einseitig geübten Autorität ein menschlich natürliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu setzen. Diese Absicht verdient sicherlich Anerkennung; aber es fragt sich doch, ob die gewählten Mittel

ihr wirklich dienen, ob sie überhaupt zu einem pädagogischen Erfolg führen können. Die Idee der „Schulgemeinde“, d. h. regelmäßiger Zusammenkünfte von Lehrern und Schülern zu dem Zwecke, durch gemeinsame Aussprache das gegenseitige Verständnis zu fördern, ist in einem kleineren Internat, für das die Schulgemeinde ja ursprünglich erdacht war, eine sehr natürliche und gewiß segensreiche Einrichtung. An großen Stadtschulen jedoch wird die Versammlung aller Schüler der oberen und gar auch der mittleren Klassen schwerlich dazu führen, eine solche Aussprache vertraulich und unbefangen, das Verständnis von beiden Seiten intim zu gestalten. Weit natürlicher ist es doch, ohne allen Apparat solche gegenseitige Verständigungsversuche zwischen den einzelnen Klassen, ja auch den einzelnen Schülern und ihren Lehrern nach Möglichkeit zu fördern, zunächst dadurch, daß man die Lehrer auf das Wünschenswerte eines rein menschlichen Verhältnisses zu den jungen Leuten hinweist. Ebenso hat sich die Einrichtung, daß die einzelnen Klassen Vertrauensschüler wählen, durch die sie bei ihren Lehrern Wünsche und etwaige Beschwerden vorbringen, längst als etwas Natürliches und Nützliches aus dem Zusammenleben in der Schule ergeben und daher vielfach eingebürgert; diese Sitte zu

fördern, vielleicht sogar allgemein verbindlich zu machen, wäre ein Verdienst der Verwaltung. Wer aber Erfahrung namentlich von großen Anstalten hat, der weiß, daß der Korpsgeist, das Gefühl innerer Zusammengehörigkeit im allgemeinen nicht über die einzelnen Klassen hinausreicht, was ja bei der Verschiedenheit der Altersstufen durchaus natürlich ist. Daher ist auch hier das Ueberschreiten der Klassengrenze, die Zusammenfassung zu einem „Schülerrate“ mit weiterem Ausbau und einer ausgeführten Arbeitsordnung weder natürlich noch förderlich. Es geht ohne offiziellen Apparat besser, wenn nur der gute Wille auf beiden Seiten vorhanden ist. „Wir sind uns bewußt“, heißt es in dem Ministerialerlaß, durch den die Schulgemeinden eingeführt werden, „daß äußere Einrichtungen allein nicht imstande sind, solch eine neue Freiheit zu schaffen; es wird darauf ankommen, ob sich Erzieher finden, deren innerstem Gefühl diese Freiheit entspricht, Erzieher, die gutwillig und befähigt sind, sich nicht als die Vorgesetzten, sondern wesentlich als die älteren, helfenden und führenden Kameraden ihrer Schüler zu betrachten.“ Das ist richtig und schön; aber man wird hinzusetzen können: wo solche Erzieher vorhanden sind, da wird es amtlicher Einrichtungen nicht bedürfen, um das

persönliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern erquicklich und fruchtbar zu gestalten und den Geist wahrer und innerlicher Freiheit in unserem Schulleben durchzuführen. Es ist daher kaum anzunehmen, daß der neuen Einrichtung eine große Zukunft beschieden ist: gerade durch die Gesinnung, aus der sie hervorgegangen ist, wird sie auf die Dauer überflüssig werden. Unsere fortschrittlichen Pädagogen sollten sich hüten, den freiheitlichen Geist, den sie einführen wollen, nun gleich wieder in bestimmten Organisationen festzulegen. Es wird ihm schlecht damit gedient. Von der Gesinnung und Anschauungsweise der Lehrer und der Behörden, von der ganz persönlichen Art, wie sie ihre Anstalten und Klassen leiten, hängt es ab, ob die Schüler sich frei oder gebunden, selbständig oder gedrückt fühlen, und das beste, was man für die freiheitliche Entwicklung tun kann, ist, ihr in der Vorbildung der Lehrer Raum zu verschaffen, dem werdenden Erzieher den Geist der Freiheit mit ins Leben zu geben. Aenderungen und Bestimmungen in der äußeren Organisation der Schule tun wenig dazu. Ja, sie führen leicht zu einer Bindung ans Kleinliche und Kleine, die eben überwunden werden soll.

Durchaus abzulehnen sind meines Erach-

tens die Schülergerichte, die vielfach im Zusammenhang mit der Selbstverwaltung eingeführt sind oder vorgeschlagen werden. Man sollte meinen, es müßte auf den ersten Blick erkennbar sein, daß diese Einrichtung dem Geiste der Freiheit, dem sie dienen soll, geradezu entgegengesetzt ist. Denn dieser Geist führt zweifellos darauf hin, das Disziplinarische überhaupt nach Möglichkeit zurücktreten zu lassen, weil es sich von selber versteht, und weil die Schulzucht sich ohne besondere Anstrengungen und Einrichtungen durch Tradition und guten Willen aufrechterhalten läßt. Hier aber werden Kleinigkeiten, die ein verständiger Lehrer mit einem Worte abtut, zu peinlichen Verfahren aufgebauscht, der Verweis, den er mit einem Blick oft noch wirksamer als mit einem Worte erteilt, wird ein gerichtlicher Akt. Wo einmal wirklich ein schwereres Vergehen vorliegt, etwa sexueller Art, wird man ja doch wohl Bedenken tragen, das Schülergericht damit zu befasfen. Wo ein Fall psychologisch verwickelt ist, liegt zum mindesten kein Grund zu der Annahme vor, daß die Schüler gerechter urteilen als ein einsichtsvoller Lehrer. Das Bedenklichste aber ist die schädliche Wirkung, die das Recht, über ihre Mitschüler zu Gerichte zu sitzen, auf den Charakter der jugendlichen Richter

selbst ausüben muß, um so unvermeidlicher ausüben muß, als das Richteramt aus naheliegenden Gründen nicht allzuoft wechseln kann, sondern stets längere Zeit in denselben Händen bleibt. Pharisäertum und moralisierende Kleinmeisterei werden durch die frühzeitige Gewohnheit des Richtens geradezu großgezogen. —

Noch auf ein anderes Gebiet moderner Reformbestrebungen eröffnen uns Foersters Arbeiten einen Ausblick, auf das der Sexualpädagogik. Die Probleme, die hier dem Erzieher entgentreten, sind zuerst von ärztlicher Seite behandelt und in die öffentliche Erörterung hinausgestellt; sie sind dann vielfach von geistlicher Seite aufgenommen worden. Beide Teile neigen wie begreiflich dazu, sie in entgegengesetztem Sinne zu erfassen und zu lösen. Jene wenden zumeist ebenso einseitig hygienische Gesichtspunkte an wie diese dogmatisch ethische. Die Pädagogik hat hier den Vorteil, einen freieren und vielseitigeren Gesichtspunkt einnehmen zu können, und ein solcher wird denn verschiedentlich vertreten, nirgends mit glücklicherem Takt und stärkerer Eindringlichkeit als in Foersters Buch „Sexualethik und Sexualpädagogik“ (Kempten und München 1907 u. ö.). Foerster wendet sich besonders gegen die Uebertreibungen der sogenannten

sexuellen Aufklärung, die er mit Recht als den charakteristischen Auswuchs einer einseitig intellektualistischen Erziehungsweise bekämpft: er hebt hervor, daß das Entscheidende weniger in der Wissens- als in der Willenssphäre liegt, und daß daher das Wissen allein nicht vor den Gefahren des Sexuallebens schützt. Das sexuelle Verhalten eines jungen Menschen ist vielmehr das Produkt seiner ganzen Erziehung, und eine Sexualpädagogik kann daher niemals isoliert werden, sondern immer nur als ein Teil der gesamten Willensbildung Erfolg haben. Es kommt darauf an, „die scheinbare Unterdrückung in erhöhtes Leben und erhöhte Energie zu verwandeln“, die Forderung, sich selbst zu beherrschen, nicht im Negativen beharren zu lassen, sondern sie „in die Sprache des Wachstums, der Kraft und der Freiheit zu übersetzen“. Wir müssen uns hier mit diesem Hinweis begnügen.

Endlich nimmt in dem Gedankenkreise Foersters auch der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung eine bedeutende Stellung ein.¹

Auch hier ist der ethische Gedanke, der Foersters Gesamtanschauung zugrunde

¹ Eine ursprünglich kleine Schrift über dieses Thema hat sich zu einem umfassenden Werk „Politische Ethik und politische Pädagogik“ (1913, 2. Auflage 1918) ausgewachsen.

liegt, der leitende. Er steht im Gegensatz zu der Einseitigkeit, die den Unterricht in der Bürgerkunde und damit das Wissen um staatliche Einrichtungen in den Vordergrund der politischen Erziehung gerückt hat. Ihm kommt es vielmehr darauf an, die sittliche Gesinnung heranzubilden, die sich auch in der Politik bewähren und betätigen soll: nicht der Wille zur Macht, sondern der Wille zum Recht muß in der Jugend erzogen werden, damit er sowohl das Verhältnis zwischen den verschiedenen Parteien im gemeinsamen Vaterlande wie die Beziehungen zwischen Völkern und Staaten in der Zukunft beherrsche und bestimme. Diese Gedanken und ihre Anwendung auf die Vergangenheit und Gegenwart des Deutschen Reiches sind nicht frei von ideologischer Einseitigkeit, aber sie zeugen nicht nur von einer tiefen sittlichen Gesinnung, sondern auch von einem edlen und geläuterten Patriotismus, Mangel an geschichtlichem Sinn und politischem Verständnis kann man ihm zum Vorwurf machen, mangelnde Vaterlandsliebe sicherlich nicht.

VI.

Staatbürgerliche Erziehung — Arbeitsschule

Die politische Pädagogik Foersters führt uns zu einem neuen Gedankenkreis, der sich mit ihr in manchen Punkten berührt, seinem Wesen nach aber doch sehr deutlich von ihr verschieden ist; denn die staatsbürgerliche Erziehung erscheint hier nicht als ein Teil der moralischen Bildung, sondern als eine Aufgabe, die sich auf das Ganze der öffentlichen Erziehung und besonders der Schule erstreckt. Die umfassende Tendenz, die hierdurch bestimmt wird, bleibt von der naiven Einseitigkeit des Individualisten ebenso entfernt wie von der gewollten des Ethikers. Sie ist nicht von einem einzelnen Manne oder einer engeren Gruppe ins Leben gerufen, sondern aus der ganzen Entwicklung unseres Volks und seiner Bedürfnisse hervorgegangen; auch hat sie bereits einen starken Einfluß auf die praktische Gestaltung besonders des Volks- und Fortbildungsschulwesens gewonnen, und dieser

Einfluß wird aller Voraussicht nach unter den neuen Verhältnissen noch weiter steigen.

Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung stellt die Schulbildung in ihrem ganzen Umfang in den Dienst der staatlichen und sozialen Gemeinschaft. Sie fordert, daß in jedem einzelnen jungen Menschen die Fähigkeit und der Wille geweckt werden soll, seine Kraft im Dienste dieser Gemeinschaft zu betätigen, daß sein ganzes Wollen und Tun erfüllt werden soll von dem Gedanken der Gemeinschaftsarbeit in Beruf und Staat. Hier sieht sie das natürliche und notwendige Ziel jeder öffentlichen Erziehung und die Quelle jeder produktiv ethischen Gesinnung überhaupt. Nach der negativen Seite hin wendet sich das Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung gegen die Richtung der älteren Volksschule, die in der Vereinigung elementarer Kenntnisse mit religiöser Gesinnung ihr Ziel sah; es wendet sich darüber hinaus gegen die Einseitigkeit des intellektualistischen Kulturbegriffs überhaupt, der ja auch die höheren Schulen beherrscht: auch hier soll die Idee staatsbürgerlicher Tüchtigkeit das Erziehungsziel bestimmen. Die neue Tendenz ist durch die geschichtliche Entwicklung des deutschen Volkes und seiner Schule gegeben und begründet: in den Zeiten des

absoluten Regiments sollte das Gymnasium die regierenden Klassen heranbilden, die Volksschule Untertanen erziehen; jenen ersten sollte eine umfassende Allgemeinbildung überliefert, diesen letzten eine auf religiöser Grundlage gesicherte Folgsamkeit eingeprägt werden; die unmittelbare Berücksichtigung des späteren Berufs blieb auf beiden Schulen ausgeschlossen. Das konstitutionelle Staatsleben der modernen Zeit erschütterte diese Zielsetzung schon, bevor das demokratische Prinzip zur Herrschaft gelangte: es erforderte in allen Schichten und Klassen des Volkslebens den Staatsbürger, der durch Gesinnung und Tüchtigkeit zur tätigen Teilnahme am Volksleben befähigt ist.¹

Hieraus ergibt sich zunächst, daß die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung umfassender ist als der bloße Begriff der politischen Bildung. Der deutschen Anschau-

¹ Eine eigenartige Abwandlung hat die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in dem Buche von Wilh. Stapel: „Volksbürgerliche Erziehung“ (Die Fichte-Hochschule, 4tes Heft, 2. Aufl., Hamburg), erfahren. Das kleine, aber gehaltvolle Werk erzielt eine nationale Bildung als Grundlage einer Deutschen Volkskultur, aber unter grundsätzlicher Ausschaltung der unmittelbaren Beziehungen zum bestehenden Staatswesen, und bringt aus dieser Oppositionsstellung heraus mancherlei des Nachdenkens Wertes.

ungsweise hat es bisher ferngelegen, die Schule dem politischen Leben unmittelbar dienstbar zu machen, wie sie es in Amerika ist. Ob sich das in weiterer Folge der jetzigen Umwälzung ändern wird, bleibt abzuwarten. Jedenfalls ist die Belehrung über staatliche Einrichtungen, die man als Bürgerkunde zu bezeichnen pflegt, nur ein eingeschränkter und nicht allzu wesentlicher Teil der Gesamtaufgabe. Immerhin ein unentbehrlicher Teil; daher ist die lebhafteste Diskussion darüber verständlich, die einige Jahre hindurch die pädagogische Öffentlichkeit erfüllte. Die Frage ist hauptsächlich, ob die Bürgerkunde als ein besonderes Fach zu behandeln oder an ein anderes, Geschichte oder auch Erdkunde, anzuschließen sei: sie ist wohl ziemlich allgemein im letzten Sinne entschieden worden. Das ist sicherlich auch das prinzipiell Richtige; doch ist immerhin die Gefahr damit gegeben, daß die neue Aufgabe über die besonderen Lehrziele der Fachdisziplinen zu sehr zurücktritt. Wie weit diese Gefahr bereits überwunden ist, wie weit ihr noch jetzt entgegengearbeitet werden muß, ist schwer zu beurteilen. In Volksschulen kann man gelegentlich aner kennenswerte Leistungen auf diesem Gebiete kennen lernen, und jedenfalls ist auf der höheren Schule Gelegenheit genug gegeben, po-

sitive und namentlich auch vergleichende Kenntnis heimischer und fremder Staatseinrichtungen anzubahnen: es kann daher auch hier nicht schwer sein, allen vernünftigen Forderungen zu entsprechen, zumal es sich ja nicht sowohl um ein gedächtnismäßiges Wissen von Einzelheiten, als um ein anschauliches Verständnis, um Einsicht und Uebersicht handelt.

Den wesentlichen Teil ihres positiven Gehalts aber empfängt die staatsbürgerliche Erziehung aus ihrem natürlichen Zusammenhang mit den Aufgaben der Berufsbildung und Vorbildung. Das alte System, wie es vorhin charakterisiert worden ist, erkannte einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Schule und Berufsleben prinzipiell nicht an. Das humanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts sah den Wesenszug der höheren Bildung eben darin, daß sie keinem Berufsbedürfnis unmittelbar Rechnung trage und eben deshalb gleichmäßig für alle vorarbeite. Die Volksschule wiederum blieb lange unter dem Niveau, das auch eine einfache Berufsbildung fordert, zurück, und als in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts ihr Aufstieg begann, nahm er unter dem Einfluß des herrschenden Bildungsideals gleichfalls eine einseitig intellektualistische Richtung, nur daß ein milderes Maß von Wissen und Verständnis an-

gestrebt wurde. Hier nun hat besonders Georg Kerschensteiner eine durchaus andere Wertanschauung angebahnt; er hat neue Gesichtspunkte und Ziele in praktischer Organisationsarbeit durchgeführt und in bahnbrechenden Schriften vertreten.¹ Die führende Stellung auf diesem Gebiete der pädagogischen Bewegung wird ihm mit Recht allgemein zuerkannt.

Als die beiden Hauptideen, die ihn leiten, bezeichnet Kerschensteiner selbst die folgenden: „Erstens: Jede öffentliche Schule im modernen Staate, mag sie eine allgemeine oder eine Fachschule sein, muß ihre Hauptaufgabe darin erblicken, soweit als möglich einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden. Zweitens: Nur durch praktische, auf ein wohlumgrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu wertvoller Bildung. Diejenige Arbeit nun, die dem einzelnen am nächsten liegt, wo er am natürlichsten und zugleich am freudigsten seine Kräfte einsetzen wird, ist keine andere, als die ihm sein künftiger Beruf

¹ Hier seien als die grundlegenden genannt: „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“, Erfurt 1901, die „Grundfragen der Schulorganisation“, Leipzig 1912, „Begriff der Arbeitsschule“, Leipzig 1912 u. ö.

anweist zu der ihn Neigung und Anlage ziehen. Es ist daher ein Vorurteil, wenn wir Deutschen uns daran gewöhnt haben, gerade die Berufsarbeit aus der Schulbildung auszuscheiden und den Fachschulen gegenüber den allgemein bildenden Lehranstalten einen geringeren erzieherischen Wert zuzusprechen. Eine frühzeitige Berufsbildung muß in gar keiner Weise minderwertiger sein als die sogenannte Allgemeinbildung. Im Gegenteil. Die Anschauung vom Handwerksmäßigen, Beschränkten, Einseitigen, die heute vielfach dem Begriff der Berufsbildung anhaftet, ist nur eine falsche Auffassung des Begriffs Bildung, die beständig mit Wissen verwechselt wird. Die wahren Kennzeichen der Bildung sind frische Empfänglichkeit für alles Menschliche, Sicherheit des Urteils, Selbständigkeit im Erfassen und Durchführung einer Aufgabe, Uebereinstimmung von Einsicht, Wille und Handlung. Mit Wissen hat Bildung nur soviel zu tun, als es diese vier Eigenschaften notwendig machen. Jedes große einheitlich geschlossene Arbeitsgebiet, in dem sie sich entwickeln lassen, führt zur Bildung.“

Die organisatorische Tätigkeit — und das macht seinen Standpunkt am unmittelbarsten verständlich —, die Kerschensteiner als Stadtschulrat in München entfaltete,

galt zu einem großen Teile der Fortbildungsschule, und an dieser ist daher sein Gedankenkreis zunächst orientiert. Hier, und hier allein, läßt sich der Gedanke im ganzem Umfang verwirklichen, die berufsmäßige technische Arbeit, das Handwerk zur Grundlage zu machen, aus der die gesamte Persönlichkeitsbildung erwächst. Die intellektuelle Entwicklung des Schülers findet ihren natürlichen Ausgangspunkt in dem Verständnis der eigenen Arbeit, ihrer Bedingungen und Ziele — ganz im Sinne des bekannten Schillerschen Verses in der Glocke; von hier aus erweitert sie sich zu einer Bildung, die alles das in sich schließt, was dem arbeitenden Staatsbürger zum Verständnis für seinen Beruf und für seine Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft dienlich ist. Zugleich ist die gemeinschaftliche Arbeit in der Werkstätte auch das Hauptmittel der Charakterbildung: die soziale Willensrichtung, die staatsbürgerliche Gesinnung finden hier ihren natürlichen Ursprung und Nährboden, und wiederum treten Erkenntnisse von der Bedeutung der einzelnen Berufsklassen für das Ganze, von dem Aufbau der Gemeinschaft in Staat und Gesellschaft hinzu, um so den Kreis einer staatsbürgerlichen Erziehung abzurunden, die, über jede Einseitigkeit hinauswachsend, zugleich Berufserziehung und allgemein

menschliche Bildung ist, die zugleich technisches Können, soziale Gesinnung und intellektuelles Verständnis umschließt.

So wird denn zunächst der Fortbildungsunterricht zu einer wirklichen Volkserziehung umgestaltet. Auch der äußere Zeitraum muß ihm nach Kerschsteiners Anschauung erheblich erweitert werden. Die völlig ungenügende Ueberlieferung, nach der die Erziehung des jungen Handwerkers und Arbeiters mit dem Ende des 14. Lebensjahres abgeschlossen ist, muß fallen. Die Fortbildungsschule soll in Zukunft die gewerbetreibende Jugend ebensolange leiten wie die höhere Lehranstalt den späteren Studenten. Das Ideal einer umfassenden Volkserziehung kommt in einem früher nicht geahnten Maße zur Geltung.

Wenn nun diese Erziehung als eine Einheit erfaßt wird, so liegt es nahe, die innere Tendenz, die sie auf der oberen Stufe beherrscht, auch auf die untere zu übertragen, das heißt soviel, wie die erzieherische Kraft der technischen und handwerksmäßigen Arbeit auch für die Volksschule zu verwerten. Diesem Gedanken kommt eine allgemeine Tendenz entgegen, die seit wenigen Jahrzehnten den Volksschulunterricht ergriffen hat: sie geht darauf hin, die Selbsttätigkeit der Schüler in beträchtlich höherem Maße in Anspruch zu nehmen, als

das früher geschehen ist. Das Prinzip geht, wie wir schon gesehen haben, unmittelbar auf Pestalozzi zurück: die tätigen Kräfte der menschlichen Seele zu entwickeln, ist das Ziel, das er der Schule steckte und durch seine Elementarmethode erreichen wollte. Kräfte und Fähigkeiten, nicht gedächtnismäßiges Wissen und „Maulbraucherei“ sollte der Unterricht ausbilden. Das aber kann er nur erreichen, wenn er die Kräfte brauchen und die Fähigkeiten üben lehrt, kurz, wenn er die Schüler zur Selbsttätigkeit anleitet. Fichte, Schleiermacher und besonders Fröbel haben diese Forderungen aufgenommen und entschieden vertreten; auch ist sie theoretisch im Unterrichtswesen des 19. Jahrhunderts immer anerkannt worden. In der Praxis der Volksschule aber ist sie gleichwohl nicht zu gebührender Geltung gekommen. Die neue Bewegung nun ging darauf aus, mit dem Gedanken der Selbsttätigkeit endlich ernst zu machen und seine praktischen Konsequenzen in der Schule durchzuführen. Die Kinder sollen sich im Unterricht nicht bloß rezeptiv verhalten: auf keiner Stufe, in keinem Fach dürfen bloß Aufmerksamkeit und Gedächtnis in Anspruch genommen werden, durch alles, was sie aufnehmen, soll vielmehr unmittelbar ihre Tätigkeit angeregt werden; sie sollen nicht sowohl Dargebotenes ver-

arbeiten, als sich selbst das, was sie brauchen, erarbeiten. Das besagt das Prinzip der Arbeitsschule, das den Grundsätzen der überlieferten Lernschule entgegentritt. Diese Terminologie ist — beiläufig gesagt — nicht eben glücklich. Indessen der Sache nach bezeichnet die neue Tendenz unzweifelhaft einen bedeutsamen Fortschritt gegenüber der herkömmlichen Praxis hauptsächlich der Volksschule, denn im humanistischen Gymnasium und nicht minder in den Realanstalten ist das Prinzip als solches stets anerkannt und auch praktisch angewandt worden. Der Arbeitsschulgedanke entspricht dem Wesen jeder wahren Erziehung, wenngleich nicht immer in der glücklichsten Form, und zudem ist sein innerer Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung, mit dem Prinzip der staatsbürgerlichen Bildung durchaus zwingend: zu zielbewußter Arbeit in Beruf und Staat kann der Schüler nur durch zielbewußte Tätigkeit erzogen werden.

Dem Kern nach also ist es eine neue Methode, nicht eine neue Organisation, was mit dem Wort Arbeitsschule bezeichnet wird, weniger einer äußeren als einer inneren Umgestaltung des Unterrichts gilt die Forderung. Das Prinzip der Selbsttätigkeit ist auf jede Art von Arbeit anwendbar, auf geistige sowohl wie

auf technische, und man versteht ohne weiteres, wie es z. B. im naturwissenschaftlichen Unterricht oder bei der Lektüre gestaltend einwirken kann. Dennoch tritt es bei technischen Arbeiten, in der Handfertigkeit, im Zeichnen und Modellieren besonders greifbar und anschaulich hervor, und so ist es kein Wunder, wenn die Vertreter der Arbeitsschule diese Fächer beträchtlich höher bewerten, als das der Ueberlieferung unserer Schule entspricht. Von praktischer Bedeutung wurde diese veränderte Einschätzung besonders für den Anfangsunterricht. Hier führte sie zu einer Neubelebung der Methoden und Einrichtungen des Fröbelschen Kindergartens: Zeichnen, Modellieren, Bauen gehen jeder rein intellektuellen Tätigkeit voran und bilden den natürlichen Inhalt des eigentlichen Elementarunterrichts. Die sich entwickelnde Anschauungsfähigkeit des Kindes findet hier einen natürlicheren und fruchtbareren Ausdruck als in gedächtnismäßiger Wiedergabe sprachlicher Zusammenhänge oder Schriftzeichen. Worauf die Arbeitsschulbewegung, soweit sie den Anfangsunterricht im Auge hat, hinausgeht, das ist nichts anderes als die Anknüpfung der Schule an den Kindergarten. Die technische Beschäftigung, die sich allmählich aus dem Spiele der Kinder entwickelt und den Neigungen ihres Alters entspricht,

ein freier Anschauungsunterricht, der im engsten Zusammenhang mit dieser Beschäftigung steht, füllen die früheste Schulzeit aus; erst im Laufe oder nach Abschluß des ersten Schuljahres treten Lesen und Schreiben hinzu. Dies Verfahren ist, beiläufig bemerkt, in den Vereinigten Staaten Amerikas seit langem üblich; jedes größere Schulsystem beginnt dort mit dem Kindergarten.

Ist nun die Betonung des „Wertunterrichts“ auf der Anfangsstufe zweckmäßig und fruchtbar, so ist es dagegen eine bedenkliche Ueberspannung, wenn ein Teil der Reformpädagogen der technischen Arbeit auch auf der oberen und mittleren Stufe eine zentrale Stelle zuweisen will. Manche gehen so weit, die Auflösung der Schule in Werkstätten zu fordern. Sie wollen nicht nur das Prinzip des Arbeitsunterrichts, sondern auch die innere und äußere Organisation der handwerksmäßigen Tätigkeit aus der Fortbildungsschule in die Volksschule, ja in die Schule überhaupt übertragen. Diese Tendenz führt zu einer völligen Umstellung der Ziele und Leistungen der Volksschule, die nicht ohne einschneidende Wirkung auf die deutsche Bildung bleiben könnte. Auf der Reichsschulkonferenz kamen die beiden Richtungen in den Thesen zweier verschiedener Bericht-

erstatte charakteristisch zum Ausdruck. J. Kühnel vertrat das Arbeitsschulprinzip in seiner allgemeinen Bedeutung für die körperliche und geistige Entwicklung und beschränkte demgemäß seine Forderung für den Werkunterricht darauf, daß jedem Zögling die Möglichkeit technischer Arbeit und der Erwerbung entsprechender Fertigkeiten gegeben werde. Seidel (Zürich) dagegen setzte die Begriffe „Arbeits“- und „Werkunterricht“ ohne weiteres gleich und rückte daher die Handarbeit in den Mittelpunkt der höheren wie der Volksschule. „Jede Geistesarbeit kann nicht ohne vorhergehende Handarbeit sein und nicht ohne Handarbeit bleiben, wenn sie persönlich oder gesellschaftlich Gutes wirken will.“ (Reichsschulkonferenz, Leitsätze Seite 23). „Der Arbeits- und Werkunterricht mit seiner Arbeitsmethode ist am besten geeignet, den Geist zu bilden; denn er ist die stärkste und lauterste Quelle der Erkenntnis oder der Begriffsbildung“, er „ist unentbehrlich für die sittliche Bildung und Erziehung“ und so fort in dieser Tonart. Die im Ausschuß angenommenen Leitsätze suchen durch ein sowohl — als auch dem Gegensatz seine Schärfe zu nehmen, was denn natürlich zu nicht gerade eindeutig klaren Ergebnissen geführt hat. Aber alle großen Worte können die Tatsache nicht erschüttern, daß

das natürliche Schwergewicht der Schule ein für allemal auf der geistigen Arbeit liegt. Wenn man diese hinter die technische Betätigung zurückstellt, so muß das zur Veräußerlichung und Verflachung, zum Sinken des Niveaus führen. Wer es mit der Volksschule gut meint, wird sich hüten müssen, das theoretische Wissen und Können, das sie vermittelt, herabzudrücken und den Kreis der Anschauungen und Kenntnisse, die sie umspannen soll, allzusehr einzuschränken. Eine gewisse Neigung dazu macht sich unleugbar auch bei den weniger extremen Vertretern der Arbeitsschule bemerklich. Das Prinzip selbst aber enthält nichts, was dazu nötigen könnte. Was es fordert, ist Aktivität der Schüler, gemeinsame Arbeit als Inhalt der Klassenstunden, sowohl auf theoretischem wie auf technischem Gebiet; und in der Durchführung dieses Gedankens wird man einen erzieherischen Fortschritt der modernen Schule nur begrüßen können.¹

¹ Über die geschichtliche Entwicklung des Arbeitsschulgedankens unterrichtet Heinrich Scherer: „Arbeitsschule und Werkunterricht“, Leipzig 1913, Bd. I. (Der 2. Band des Schererschen Buches entwirft die Auswirkungen des Prinzips für die Schulgestaltung im Ganzen und in den einzelnen Fächern.) In jüngster Zeit A. Wolff, „Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik“, Langensalza 1921.

VII.

Kunsterziehung

Mit der technischen Bildung berührt sich in wesentlichen Punkten die künstlerische. Auch diese ist von der neuen Bewegung ergriffen und zum Gegenstande reformierender Bestrebungen gemacht worden, die teils der Schule, teils aber auch dem Elternhause, ja dem Gesamtleben der Nation gelten. Forderungen für eine Hebung der künstlerischen Kultur unseres Volkes sind vereinzelt schon früher laut geworden; seit dem Erscheinen von Konrad Langes Buch „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ (1895) und den ungefähr gleichzeitig einsetzenden Arbeiten A. Lichtwarks geriet die Bewegung in Fluß. Ihren Höhepunkt erreichte sie mit den drei Kunsterziehungstagen in Dresden, Weimar und Hamburg (1901 bis 1905), von denen freilich der erste der bei weitem bedeutendste und ergebnisreichste war.

Die Bewegung ging nicht, wie die bisher besprochenen Bestrebungen, auf eine

umfassende Neugestaltung unseres Unterrichtswesens aus, sondern beschränkte sich auf diejenigen Gebiete, die für sie allein in Betracht kommen. „Die künstlerische Erziehung“, sagte Lichtwark auf der Dresdener Tagung, „bedeutet nur eine Provinz in dem großen Reich der Gesamterziehung unseres Volkes.“ Diese einsichtsvolle Beschränkung ist nicht so selbstverständlich, wie man denken sollte: die Idee einer rein künstlerischen Kultur, das Ideal „eines Volks von Menschen, die vorwiegend Kunst treiben“, ist von Zeit zu Zeit immer wieder einmal von ästhetisch gerichteten Geistern verfochten worden, sei es, daß sie im Griechentum, in gewissen Epochen des Mittelalters oder in der niederländischen Renaissance das Vorbild einer solchen Kultur zu finden glaubten. Es war also ein Verdienst, daß die Führer der neuen Bewegung dieses Ideal von vornherein ins Reich der Utopie verwiesen und ausschließlich die begrenzten Gebiete des Volkslebens und des Schulunterrichts ins Auge faßten, wo eine Vertiefung und Belebung des künstlerischen Interesses erreichbar und wünschenswert ist, daß sie, alle uferlosen Phantastereien fernhaltend, methodisch bestimmte Reformen und Einrichtungen in Vorschlag brachten.

Diese Anregungen galten in erster Reihe den bildenden Künsten, über die auf dem

Dresdner Kunsterziehungstage (1901) verhandelt wurde.¹ Die Bestrebungen, die hier leitend waren, faßte Konrad Lange in der abschließenden öffentlichen Sitzung mit den Worten zusammen: „Unsere Absicht geht dahin, den bei allen Menschen im Keim vorhandenen Kunstsinn so weit zu wecken und auszubilden, wie es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele möglich ist.“ Wofür man arbeiten wollte, war die Verbreitung lebendigen künstlerischen Gefühls und Verständnisses. Zu einem solchen aber gelangt der einzelne nur durch eigene Ausübung der Kunst, wenn auch in bescheidenem Maßstabe; denn wahre Teilnahme an einem Kunstwerk beruht niemals auf einem bloß passiven Auf- und Hinnehmen, sondern stets auf aktivem Nacherleben und innerlichem Nachbilden. Hier liegt, wie man sieht, der Punkt, wo die Kunsterziehung mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit als ihrer notwendigen Voraussetzung zusammentrifft. Daher forderten sowohl Lange wie Lichtwark die Erziehung des deutschen Publikums zu einem gesunden, seiner Schranken bewußten Dilet-

¹ Die Berichte über die drei Kunsterziehungstage sind in den entsprechenden drei Bändchen „Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen“, Leipzig 1902 u. ff. erschienen.

tantismus, den sie unechtem und gespreizten Dilettantentum entgegensetzen; in den Dienst dieser Aufgabe soll der Jugendunterricht gestellt werden. Den gleichen Gesichtspunkt machte P. Jessen für das besondere Gebiet der Handfertigkeit und für das Verständnis des Kunsthandwerks geltend. Die Hauptbestrebungen aber, die auf dem Dresdner Tage zum Ausdruck kamen, galten dem Zeichenuunterricht. Sie wandten sich gegen jedes Verfahren, das nur darauf ausgeht, Routine zu erzielen, „das Zeichnen zu einer leeren technischen Geschicklichkeit zu degradieren“. Die meisten der bis dahin üblichen Vorlagen wie Lithographien und Gipsornamente, mit denen die Schüler geödet und der wahren Kunst entfremdet worden waren, wurden verworfen und durch Gegenstände aus der Natur und der häuslichen Umgebung ersetzt. „Der Zeichenunterricht“, so faßte Lange die praktischen Forderungen zusammen, „kann, wenn er zur Kunst erziehen soll, einerseits nur auf die Natur begründet, anderseits nur von wirklich künstlerisch gebildeten Zeichenlehrern erteilt werden.“ Auf die Bedeutung des Zeichnens für die Bildung der Beobachtungsgabe ebenso wie für die des Schönheitssinns wies Carl Götze (später Herausgeber des Sämanns) hin und begründete darauf weitgehende Forderungen für

den Lehrplan und die Lehrerbildung. Auf diesem Gebiete hat die Kunsterziehungsbewegung die meisten und stärksten Erfolge errungen. Der Zeichenunterricht, der früher nur allzuoft dazu geführt hatte, gerade künstlerisch empfindende und geistig rege junge Leute von eigener Uebung abzuschrecken und sie der Kunst zu entfremden, ist seitdem für viele mehr oder weniger begabte Schüler zu einer Quelle künstlerischen Verständnisses und freudiger Selbstbetätigung geworden.¹

Beträchtlich geteilte Empfindungen erweckt der zweite Kunsterziehungstag 1904 zu Weimar. Zwar waren auch hier gesunde Tendenzen an der Arbeit, und die Kritik richtete sich vielfach gegen unverkennbare Mißstände. Der Kampf gegen die Schundliteratur ist hier zum ersten Male in der Oeffentlichkeit geführt worden. Was über volkstümliche Theater und ihre Wirkung auf Volk und Schule gesagt und zu ihren Gunsten gefordert wurde, war zugleich pädagogisch und künstlerisch wertvoll. Ein beträchtlicher Teil der Tagung aber wurde durch scharfe Angriffe ausgefüllt, die sich

¹ Die praktische Durchführung der Reformideen an den preußischen Schulen ist hauptsächlich das Verdienst von Ludwig Pallat, jetzt Ministerialrat und Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin.

gegen die überlieferten Methoden der Dichterlektüre im deutschen Unterricht richteten. In der Tat hat sich hier vielfach eine geradezu widerkünstlerische Behandlungsweise festgesetzt, die auf schematische Zergliederungen oder philologischen Klein-kram das Schwergewicht legt, sich auch wohl gern in einem faden und unfruchtbaren Moralisieren ergeht. Dennoch ging die Gegnerschaft, die sich hier erhob, nach Inhalt und Form erheblich zu weit. Die ganze Abneigung, die sich in der Lehrerschaft der Volksschulen gegen den einseitigen Intellektualismus überhaupt, nicht minder jedoch gegen ein Uebermaß von Drill und Zwang in den Lehrerbildungsstätten angestaut hatte, ergoß sich unter der Gunst der Gelegenheit auf den deutschen Unterricht als einen *locus minoris resistentiae* und versuchte alles fortzuschwemmen, was er an verstandesmäßigen Elementen überhaupt enthält. Dieser Strömung wurde durch eine Anzahl von Schriftstellern und Dichtern, die von ihrem Standpunkt aus jeder schulmäßigen Behandlung der Poesie einen begreiflichen, jedenfalls ursprünglichen und gefühlsmäßigen Widerwillen entgegenbrachten, die Bahn noch weiter geöffnet. War schon in Dresden zur Bezeichnung des Ziels der Kunst-erziehung neben der völlig einwandfreien „Ausbildung des Kunstsinns“ die nicht ganz

unbedenkliche Wendung „Erziehung zur ästhetischen Genußfähigkeit“ aufgetaucht, so schien es in Weimar für die Mehrzahl der Redner ein feststehendes Dogma zu sein, daß es in Kunst und Kunsterziehung ausschließlich auf den Genuß des Kunstwerks ankomme, und daß dieser durch jede Art von verstandesmäßigem Erfassen und Denken gestört, ja aufgehoben werde. Die Erweckung der Stimmung erschien so ausschließlich und einseitig als das Ziel alles dichterischen Schaffens und somit auch aller dichterischen Lektüre, daß darüber hinaus für keine andere Wirkung mehr Platz blieb. Ja, es wurde ausdrücklich gegen jede Bestrebung Protest erhoben, die darauf ausging, die Dichterlektüre in den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeitsbildung einzuordnen. Nicht nur eine allzu absichtliche und verstandesmäßige Behandlung wurde verurteilt, sondern überhaupt die Tendenz, das intellektuelle Leben durch künstlerisches Verständnis zu bereichern oder die Willensbildung durch dichterische Eindrücke zu beeinflussen. „Gefühl ist alles“, dieses gern zitierte Wort könnte man als Motto über den Verhandlungsbericht setzen. Die Verwandtschaft mit Ellen Keys Gefühlskultur springt deutlich hervor. Künstlerischer und persönlicher Subjektivismus reichten sich hier die Hände.

Durch diese Ueberspannung geriet die Versammlung, ohne es zu wollen, in einen inneren Gegensatz zu der allgemeinen Tendenz der modernen Bewegung, die sie doch gerade zu fördern beabsichtigte. Denn diese legt, wie wir wissen, den stärksten Wert auf die Erweckung eines aktiven Verhaltens; passive Empfänglichkeit, Stimmung und Gefühle mit Ausschaltung jedes denkenden Verstehens können ihrem Prinzip zufolge niemals das Ziel des Unterrichts bilden. Aber auch dem Wesen des künstlerischen Erlebens entspricht die Einseitigkeit dieses Standpunkts nicht. Alle umfassenderen und tieferen Dichtungen wenden sich an den ganzen Menschen, an sein denkendes Verstehen nicht minder als an sein Fühlen, und aus dieser Totalwirkung erhält nicht nur die Phantasie neuen Inhalt, sondern auch die Gesamtpersönlichkeit Erweiterung und Bereicherung. In keiner Literatur aber ist diese Totalwirkung der Kunst mit so bewußter Entschiedenheit angestrebt und mit solcher Kraft erreicht wie in den Dichtungen unserer deutschen Klassiker. War ihnen doch die Kunst kein bloßer Gegenstand der Stimmung und des Genusses, sondern der höchste Ausdruck inhaltsvollen persönlichen Lebens, und als ästhetische Erziehung galt ihnen Bildung der Persönlichkeit durch die Teilnahme am künstlerischen Erleben. Und

ebensowenig wie dieser Gesamttendenz der deutschen Dichtung kann man ihrem Reichtum im einzelnen beikommen, solange man der denkenden Erfassung ihres Inhalts neben der gefühlsmäßigen Wirkung ihr Recht streitig macht. Durch die Einseitigkeit ihrer Polemik und ihrer Zielsetzung hat sich die Weimarer Versammlung die Möglichkeit eines gestaltenden Einflusses auf den Unterricht selber abgeschnitten. Was sie ihrer Mehrheit nach für Dichterlektüre und Aufsatzbetrieb anstrebte, führt praktisch auf die Mädchenschule alten Stils zurück; manche aus der gleichen Richtung hervorgegangene spätere Veröffentlichung beweist das anschaulich. Immerhin mag die Milderung, die in dem allzu verstandesmäßigen und schematischen Betriebe der Dichterlektüre inzwischen eingetreten ist, zum Teil auf ihre Rechnung kommen.

Ziemlich sang- und klanglos endlich sind die Debatten über Gymnastik und Tanz verhallt, die der dritte Kunsterziehungstag in Hamburg brachte. Es wäre vielleicht fruchtbarer und von allgemeinerem Interesse gewesen, wenn man zum Gegenstande dieser Tagung die Musik gemacht hätte, die nun außerhalb der Bewegung geblieben ist.

Das Streben nach einer vertieften und erweiterten Kunsterziehung der deutschen Jugend ist nicht wieder aus dem Bewußtsein der

pädagogischen Welt geschwunden. Die gesunden Gedanken, die besonders auf dem Dresdner Tage ausgesprochen wurden, haben vielmehr im Laufe der Zeit schärferen Ausdruck und breitere Grundlagen erhalten; sie sind besonders durch die Tätigkeit des Vereins für Knabenhandarbeit und des „Deutschen Werkbundes“ in engere Verbindung mit dem Arbeitsschulprinzip gebracht worden. Daß die wahre Bildung zum künstlerischen Verständnis sich nur durch eigene Tätigkeit des Schülers vollziehen kann, wird jetzt auf allen Gebieten anerkannt, und die Grundforderung selbst wird in durchaus prinzipieller Bedeutung erfaßt. „Nur die entschlossene Gleichbewertung des Gegenständlichen gegenüber dem Begrifflichen, der Sinne gegenüber dem Intellekt können uns wieder zur Erziehung ganzer Menschen helfen.“ Dieser Satz ist in der Tagung ausgesprochen worden, die der Werkbund während der Reichsschulkonferenz einberief, und mit dem er eine Weiterführung der früheren Kunsterziehungstage erfolgreich anstrebte. Das Arbeitsprinzip wurde dort — neben dem des Erlebnisses — als notwendige Forderung für die künstlerische Bildung anerkannt.¹ Auch von den Leitsätzen,

¹ Vergl. den Bericht von Fr. v. Borstel in dem oben angeführten vom Zentralinstitut herausgegebenen Werke, S. 114—121.

welche auf der Reichsschulkonferenz angenommen wurden, weist gleich der erste auf diesen Zusammenhang hin. Die Bewertung der künstlerischen Fächer spricht sich vor allem in den Forderung aus, daß die Lehrer der Kunst eine Ausbildung erhalten sollen, die derjenigen der wissenschaftlichen Lehrer völlig gleichwertig ist. Der Unterricht in den verschiedenen Kunstübungen soll an allen Schulen und durch alle Klassen durchgeführt werden. Aber die Einführung in das künstlerische Verständnis — es ist hier offenbar wesentlich an Werke der bildenden Kunst gedacht — wird nicht dem Schulunterricht, sondern freien Arbeitsgemeinschaften der Schüler zugewiesen; diese sollen gefördert werden, Raum, Zeit und Hilfsmittel erhalten. Sehr verständig; denn gerade der künstlerische Sinn kann nur in der Freiheit, nicht im schematischen Zwange des Lehrplanes sich entfalten.

VIII.

Die Einheitsschule und der Aufstieg der Begabten

Was bisher erörtert ist, hatte die innere Entwicklung unseres Unterrichtswesens nach ihren verschiedenen Seiten im Auge; es wird Zeit, uns auch den Fragen der äußeren Organisation zuzuwenden, soweit sie durch die neue Bewegung in Fluß gekommen sind. Die Bestrebungen, die sich hier geltend machen, haben sich in den letzten Jahren immer fester um die Zentralidee zusammengeschlossen, die mit dem Schlagwort *Einheitsschule* bezeichnet zu werden pflegt. Das Wort ist nun zwar keineswegs eindeutig, hat vielmehr im Laufe der Entwicklung recht verschiedene Inhalte bezeichnet. Die Vereine für Schulreform, die gegen Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ins Leben traten, wollten den Gegensatz von Gymnasien und Realanstalten durch eine neue mustergültige Schulform überwinden,

welche die Vorzüge beider Bildungswege vereinigen, ihre Einseitigkeit ausgleichen und damit den einheitlichen Typus für die höheren Lehranstalten schaffen sollte. Das Wort: ein Volk, eine Schule, das damals aufkam, galt also nur den höheren Lehranstalten, und es waren zudem ausschließlich Gesichtspunkte des Lehrplans und der Stoffauswahl, die darin zum Ausdruck kamen. Ein gemeinsamer Lehrplan für alle höheren Schulen — so hätte die Losung etwas weniger hochklingend, aber sachgemäßer gelautet. Die tatsächliche Entwicklung ist bekanntlich über diese Bestrebungen hinweggeschritten. Die Lehrordnung von 1901 legte die überlieferte Verschiedenheit der höheren Schulen aufs neue fest, verlieh aber allen die gleichen Berechtigungen.

An die Einheitsschule in jenem älteren Sinne dachte von nun an niemand mehr. Inzwischen war das Wort jedoch bereits für eine andere Sache in Anspruch genommen und verbreitete sich in dieser neuen Bedeutung. Es bezeichnete nun die Forderung, die Vorschulen abzuschaffen und die unteren Klassen der Volksschule auch für die späteren Gymnasiasten und Realschüler obligatorisch zu machen, so daß diese Klassen einen gemeinsamen Unterbau für sämtliche Schulen, eine „Grundschule“ bilden

sollten. In diesem freilich eingeschränkten Sinne bezeichnete man nun die Volksschule als Einheitsschule. Die Forderung stammte aus den Kreisen der Volksschullehrer und bedeutete nur für Norddeutschland etwas Neues; denn im ganzen Süden wie auch in Oesterreich kennt man keine öffentliche Vorschule. Eine grundstürzende Neuerung also war es nicht, die hier angestrebt wurde. Aber das Bedeutsame lag in ihrer sozialen Tendenz; diese ging nämlich darauf aus, die Kinder der verschiedenen Volksklassen, die das Leben und der weitere Verlauf der Schulbildung früh genug auseinander führt, wenigstens eine Zeitlang zusammen zu erziehen, ihnen die elementaren Grundlagen der Bildung gemeinsam zu geben und sie dadurch einander anzunähern, um auf diese Weise den verhängnisvollen Abstand im Denken und Fühlen, der zwischen den verschiedenen Schichten unseres Volkes herrscht, wenigstens etwas zu mildern. Wenn man nun mit Fug bezweifeln kann, daß durch ein paar in derselben Klasse verbrachte Kinderjahre in dieser Hinsicht etwas Wesentliches erreicht wird, so liegt darin keine Widerlegung der Forderung, sondern vielmehr eine Nötigung, darüber hinauszugehen und das Prinzip der Annäherung der Volksklassen über einen kleinen und verhältnismäßig unterge-

ordneten Abschnitt des Schulwesens hinaus im Gesamtorganismus unseres Bildungswesens zur Geltung zu bringen.

In der Tat haben wir hier den Ursprung der Bewegung vor uns, die seit Beginn des Jahrhunderts mit zunehmender Stärke darauf ausgeht, den Einheitsschulgedanken zum Prinzip für den gesamten Aufbau des deutschen Schulwesens zu erheben.¹ Dieser Gedanke ist von derselben geschichtlichen Notwendigkeit getragen, die in der inneren

¹ Das Verdienst, das Prinzip im ganzen Umfang seiner praktischen Bedeutung am entschiedensten und wirksamsten verfochten zu haben, kommt Joh. Tews zu, der in zahlreichen Schriften der letzten beiden Jahrzehnte dafür eingetreten ist. Hier sei als eine abschließende Zusammenfassung der Grundgedanken und des Tatbestandes das im Auftrag des Deutschen Lehrervereins herausgegebene Buch „Die Deutsche Einheitsschule“ (Leipzig, Klinkhardt) hervorgehoben. — Gleichzeitig hat W. Rein den Gedanken der Einheitsschule theoretisch begründet und seinem systematischen Organisationsentwurfe zu Grunde gelegt (in seinem Hauptwerk: „Pädagogik in systematischer Darstellung“, Langensalza 1902, sowie in kleineren Schriften). Auf die Flut von kleineren und größeren Arbeiten über den Gegenstand, die in den letzten Jahren erschienen sind und sich zumeist mit dem organischen Aufbau der neueren Schule befassen, kann hier nur hingewiesen werden. Über die verschiedenen Standpunkte und die einzelnen Fragen, die dabei in Betracht kommen, orientiert übersichtlich das Buch von O. Kühnhagen, „Die Einheitsschule im In- und Auslande“. Gotha 1919.

Wandlung der deutschen Schule das Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung zur Herrschaft gebracht hat. Die Zwiespältigkeit des deutschen Schulwesens entsprach dem Wesen des Obrigkeitsstaates, der das Volk in Regierende und Untertanen schied; der Idee demokratischer Selbstverwaltung entspricht das Ideal einer einheitlichen und gemeinsamen Volksbildung, die die geschichtlich überlieferte Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten überwindet und den Gegensatz zwischen Volksschule und höherer Lehranstalt überbrückt. In diesem jüngsten und umfassendsten Sinne bezeichnet die Einheitsschule ein Prinzip, nach dem unser gesamtes Schulwesen geregelt werden soll, eine Idee, die nur durch eine zugleich umfassende und ins einzelne gehende Organisationsarbeit verwirklicht werden kann. Aber sie bedeutet nicht eine in den Einzelheiten eindeutig bestimmte Einrichtung oder auch nur den Plan zu einer solchen. Man kann die Einheitsschule nicht einfach „einführen“, wie das einige gutgemeinte Versammlungen der ersten Revolutionszeit auf einen möglichst kurz befristeten Zeitpunkt gefordert haben, ebensowenig wie man die Bildung überhaupt oder auch den sozialen Ausgleich etwa zum 1. April künftigen Jahres einführen kann. Am wenigsten aber bedeutet die Einheitsschule einen einzelnen

festbestimmten Schultypus, der durch einen starren Lehrplan bestimmt und für die Gesamtgestaltung des Unterrichtswesens maßgebend wäre. Die Einheitsschule kann nicht durch eine von unten aufsteigende Lehranstalt verkörpert, sondern nur als ein System von Schulen gedacht werden. Die Einheitlichkeit derselben muß einmal in der Uebereinstimmung des inneren Geistes, der erzieherischen Tendenz beruhen, die das Ganze durchdringt und die verschiedenen Zwecksetzungen und Lehrziele innerlich miteinander verbindet, zweitens aber auf dem organisatorischen Zusammenschluß der verschiedenen Bildungswege, Abstufungen und Schularten, einem Zusammenschluß, der keinen Gegensatz unüberbrückt läßt und alle Uebergänge nach Möglichkeit erleichtert. Die Einheitsschule in diesem Sinne schließt jedoch Differenzierungen nicht aus, sondern ein. In ihrem System muß Raum bleiben für alle wichtigeren Zwecke und besonderen Gestaltungen. Eine Uniformierung des Unterrichtswesen würde weder den Leistungen der Gesamtheit dienlich noch dem deutschen Geiste angemessen sein, der nun einmal, im Gegensatz zum romanischen, das innere Bedürfnis nach individueller Lebensgestaltung in sich trägt. Vor allem wäre es verhängnisvoll, das gesamte Schulsystem in eine einheitliche Spitze, etwa die Reife-

prüfung, auslaufen zu lassen und nun alle seine einzelnen Abschnitte mit Rücksicht und im Hinblick auf dieses Ziel übereinander zu bauen, so wie jetzt etwa die sechsklassigen höheren Lehranstalten auf die Oberstufe der Vollanstalten vorbereiten, ohne in sich eine abgeschlossene Bildung zu geben. Es müssen vielmehr die verschiedenen sozialen Schichten, ganz besonders aber die verschiedenen Berufsarten gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen. Jede von ihnen muß eine Vorbildung erlangen, die ihrem Bedürfnis entspricht, und auch die kürzere und einfacher verlaufende Schulbildung muß ihr abschließendes Ziel und ihren organisch notwendigen Aufbau erhalten. —

Der objektiven, sozialen Seite des Einheitsschulgedankens entspricht eine subjektive, individuelle. Wie die Bedürfnisse der verschiedenen Berufsklassen, so sollen auch die Verschiedenheiten der persönlichen Anlagen innerhalb des Systems der Einheitschule Berücksichtigung finden. Es soll, soweit es das Wesen des öffentlichen Unterrichts irgend zuläßt, in der deutschen Schule jedem Zögling die Möglichkeit gegeben werden, seine besonderen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln und dem Berufe zuzuführen, für den ihn die Natur begabt hat, und zwar soll die Differenzierung nicht nur

der Art, sondern auch dem Maße der Begabung nach Möglichkeit entsprechen. Dem Talent soll die Bahn geöffnet werden, um zur Entfaltung zu gelangen, unabhängig von allem Zufall der Geburt, der sozialen und pekuniären Verhältnisse. Diese Idee ist es, die unter dem Ausdruck „der Aufstieg der Begabten“ in den letzten Jahren vor dem Krieg und während desselben ein Gegenstand lebhaftester Erörterungen und vielseitiger Bemühungen gewesen ist. Eine Fülle von Schriften und Artikeln gibt davon Zeugnis, und eine Reihe von großen Städten haben mitten im Krieg den Mut und die Mittel gefunden, sehr beachtenswerte Ansätze zur praktischen Verwirklichung des Gedanken zu machen.¹

Beide Ideen, die der Einheitsschule und die der Förderung der Begabten, ergänzen einander. Nur der Zusammenhang des Einheitsschulsystems macht es möglich, die verschiedenen Begabungen, die ja erst im Laufe

¹ Auf die Menge von speziellen Fragen einzugehen, die sich an die Gesamttendenz knüpfen, ist an dieser Stelle nur zum kleinsten Teil möglich. Aus einer vom Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Sammelschrift „Der Aufstieg der Begabten“, Vorfragen, Leipzig 1916, wird man am besten einen Überblick über ihre Vielgestaltigkeit gewinnen. Eine Ergänzung dazu bildet das Buch von Ed. Spranger, „Begabung und Studium,“ Leipzig 1917.

der Schulzeit und auf sehr verschiedenen Altersstufen erkannt werden können, zur rechten Zeit in die rechte Bahn zu leiten und in die geeigneten Pflegestätten überzuführen, und nur die Reihe von Möglichkeiten, welche die Differenzierung der Einheitsschule eröffnet, gibt dem Gedanken der Begabtenförderung Richtung und Charakter. Denn so wenig der objektive Aufbau des Schulwesens in das Abiturientenexamen als eine einheitliche Spitze auslaufen darf, ebensowenig sollen alle begabteren Schüler in der gleichen Richtung zur Reifeprüfung und zum akademischen Studium gefördert werden. Das Einheitsschulsystem erkennt eine Reihe von verschiedenen Zielen neben- und übereinander an, und die Aufgabe ist, den einzelnen je nach der Art und dem Maße seiner Begabung einem dieser Ziele zuzuführen.

Die Lösung dieser Aufgabe wird freilich immer nur zu einem Teil von der Schule allein bewältigt werden können. Sie ist allgemein sozialer Natur. Es handelt sich praktisch um den Ausgleich ungünstiger sozialer und häuslicher Verhältnisse für die Kinder der unteren Schichten gegenüber den durch die Geburt bevorzugten. Diesen Ausgleich kann die Schulorganisation allein nicht bewirken, sie kann ihn nur erleichtern. Wenn er in großem Umfang durchge-

führt werden soll, so müssen auch außerhalb der Schule Einrichtungen getroffen werden, die in engerer oder loserer Verbindung mit der Schule den begabteren Kindern aus armem Hause das längere Verbleiben auf der Schule ermöglichen, indem sie ihnen während dieser Zeit Ernährung und Lebenshaltung sichern.

Aber auch soweit die Schule an sich selbst in Betracht kommt, hängt doch das, was sie für den Aufstieg der Begabten leisten kann, keineswegs allein von der Organisation ab. Wie wir Deutsche überhaupt geneigt sind, uns von organisatorischen Einrichtungen zu viel zu versprechen, so hofft man offenbar auf manchen Seiten, daß, wenn erst die nötigen Einrichtungen vorhanden seien, um die erkannten Begabungen an ihrer Stelle einzuordnen und nach Eigenart und Maß zu fördern, dieses Verfahren denn auch mit einer gewissen automatischen Sicherheit vor sich gehen werde, die etwa durch die Oberleitung des Fachpsychologen verbürgt sei. Ich fürchte, das wird nicht der Fall sein. Auch die vollkommenste Differenzierung in der Schulorganisation wird gegenüber der unendlichen Fülle und Feinheit der individuellen Unterschiede immer nur ein recht weitmaschiges Netz bilden, dem die feinsten und eigenartigsten Geister am

leichtesten entgleiten. Und die Prüfungsmethoden der Jugendkunde, auch wenn sie gegenüber den jetzigen noch beträchtlich verschärft und erweitert werden sollten, können niemals die Präzision und Sicherheit mechanischer Leistungen und Verfahrensweisen erreichen. Die Unterscheidung des Talentcs und seine zielbewußte Förderung bleibt stets wenigstens ebensowohl eine erzieherische wie eine organisatorische Aufgabe, und der einzelne Lehrer wird an ihrer Lösung zum mindesten den gleichen Anteil haben wie amtliche Einrichtungen und wissenschaftliche Kontrolle. Solche Einrichtungen gewähren vielmehr nur die Möglichkeit, die Begabung leichter und ausgiebiger zu fördern, als es ohne sie möglich wäre; aber daß sie überhaupt erkannt, daß sie schon im Keime gepflegt wird und die rechte Richtung erhält, das wird in erster Reihe stets von dem Scharfblick, der Beobachtungsgabe und dem liebevollen Interesse des Erziehers abhängen. Diese Eigenschaften zu entwickeln, wird in Zukunft eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrerbildung sein müssen, und die Psychologie vermag hier eine tiefere Wirksamkeit zu entfalten als durch ein unmittelbares Eingreifen in die Praxis des Betriebes.. Der Geist der Erziehung und der Lehrerschaft ist für jede positive

Leistung der Schule wichtiger als die äußere Organisation.

Gleichwohl darf auch diese nicht unterschätzt werden. Die Vereinigung von Einheitlichkeit und Differenzierung ist die Aufgabe, welche der Aufbau der Einheitsschule zu lösen hat. Wie er im einzelnen zu gestalten ist, darüber gehen die Meinungen noch auseinander. Radikalere Tendenzen unterscheiden sich auch hier von maßvolleren Bestrebungen; es wird je nachdem eine straffere Konzentration oder eine freier gestaltete Verbindung der verschiedenen Schularten und Stufenfolgen gesucht. Dennoch erscheinen die wichtigsten Grundsätze bereits dem Zwiespalt entrückt. Einigkeit herrscht zunächst darüber, daß die Aufgabe nur durch einen gemeinsamen Unterbau zu lösen ist, von dem alle einzelnen höher führenden Wege ausgehen. Einigkeit besteht auch darin, daß diesen Unterbau nur die allgemeine Volksschule als „Grundschule“ bilden kann. Gemeinsam ist endlich den verschiedenen Vertretern der Einheitsschule der große Gedanke, daß den Kindern des Volks ohne Unterschied des Standes und künftigen Berufs nicht nur wie jetzt bis zum 15. Jahre, sondern ihre ganze Jugend hindurch eine öffentliche Erziehung zuteil werden muß, und daß sie auf diese Weise zu einer intensiveren Vorbereitung für Be-

ruf und Leben gelangen sollen. Einen Hauptdifferenzpunkt dagegen bildet die Frage, wie lange der gemeinsame Besuch der Volksschule auszudehnen sei und wann die Abzweigungen einsetzen sollen. Theoretiker wie Natorp, radikale Schulpolitiker wie Tews wollen ihn auf 6 Jahre ausdehnen: mit Vollendung des 12. Lebensjahres sollen zwei Wege auseinandergehen: die Schüler werden von da an entweder durch eine Gelehrtenschule, die bei Natorp ganz als humanistisches Gymnasium, bei Tews in modernerer Gestalt gedacht ist, auf die Universität, oder durch Realanstalten mit technischen und sonstigen Einzelkursen auf einen praktischen Beruf vorbereitet, beides wiederum in einem sechsjährigen Kursus, der zugleich auch an die Stelle der jetzigen Fortbildungsschule tritt; der Schulbesuch soll also hiernach bis zum vollendeten 18. Jahre allgemein verbindlich sein. Näher den gegenwärtigen Verhältnissen und zweifellos auch dem überhaupt Erreichbaren stehen die Vorschläge, die Kerschensteiner dem Kieler Lehrertag 1914 vorgelegt hat.¹ Dieses Programm verlangt nur 4 Jahre hin-

¹ Erweitert und abgedruckt in Kerschensteiners Buch „Deutsche Schulerziehung im Krieg und Frieden“, Leipzig 1916. — W. Rein, einer der Hauptverfechter der Einheitsschule, hat in bezug auf diese Sonderfrage eine schwankende Stellung eingenommen.

durch die allgemeine Volksschule; auf diesem Unterbau erhebt sich auf der einen Seite der obere gleichfalls 4jährige Kursus der Volksschule, auf der andern setzt eine ebenso lange gemeinsame Vorbereitung für alle höheren Schulen ein. Auf jene folgt dann wiederum vier Jahre lang die weiter auszubauende Fortbildungsschule. Auf dem gemeinsamen Unterbau der höheren Lehranstalten erheben sich eine Anzahl spezifischer Formen der Gelehrtenschulen.

Die gemeinsame vierjährige Grundschule ist inzwischen durch ein Reichsgesetz festgelegt worden. Alles übrige bleibt in seinen Einzelheiten zunächst noch fraglich.

Besonders umstritten ist auch der von mehreren Seiten gemachte Vorschlag, diesen 4jährigen Unter- oder Zwischenbau zu einer allgemeinen Mittelschule auszugestalten, die zu einem Abschluß mit selbständigen Lehrzielen führt, zugleich aber den Oberkursen der höheren Lehranstalten und technischen Schulen als gemeinsame Basis dient.

Allein auf diese und ähnliche Einzelfrage mehr technischen Charakters einzugehen, fehlt hier der Raum. Wichtiger ist es, einen praktischen Versuch von grundsätzlicher Bedeutung ins Auge zu fassen, der darauf ausgeht, durch die organisatorische Ausgestaltung der einzelnen Schulen

der Differenzierung der Schüler entgegenzukommen. Es ist das sogenannte Mannheimer System, wie es der dortige Schulrat Sickinger ins Leben gerufen hat.¹ Auch für den gegenwärtigen Stand des Schulwesens hat es sich schon als durchführbar und förderlich erwiesen, wenn auch freilich nur für große Schulen mit zahlreichen Schülern. Sickinger stellt den Normalklassen der Volksschule Parallelkurse zur Seite, von denen die einen (Förderklassen) schwächer begabte oder durch besonders ungünstige häusliche Verhältnisse zurückgebliebene Schüler soweit wie möglich zu der Leistungsfähigkeit der normalen heranbilden. Die andern aber — und diese sind es, die hier in Betracht kommen — im dritten Schuljahr einsetzend, bereiten die besonders Begabten für den Uebertritt in die höheren Schulen vor. Hieran schließen sich Sprachkurse (Französisch) und ein zusammenhängender Zeichenkursus für entsprechend Begabte. So wird eine Verzweigung

¹ Die Eigenart seiner Organisation hat Sickinger in einigen kleineren Schriften dargestellt; als die wichtigste bezeichnet er selbst: die „zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform“, die er unter dem Titel: „Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern, sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich“, Mannheim 1904, herausgegeben hat.

innerhalb der einzelnen Schule geschaffen, die, das Prinzip der Einheitlichkeit während, die Vorzüge einer rechtzeitigen Differenzierung mit ihm verbindet. Durch eine solche Einrichtung wird nicht nur der vierjährige gemeinsame Unterbau der Bedenken entledigt, die sich gegen die Verlängerung des Elementarunterrichts erheben, sondern selbst die sechsjährige Grundschule wäre auf dieser Grundlage denkbar. Der fremdsprachliche, vielleicht auch der mathematische Anfangsunterricht könnte dann für die späteren Schüler höherer Lehranstalten in solchen Sonderkursen erteilt werden.

Allerdings läßt sich nicht wohl denken, daß der Aufbau der höheren Lehranstalten durch das Prinzip der Einheitsschule unberührt bleiben könnte. Die Reformanstalten und die Oberrealschulen, Frankfurter und Altonaer System, die auf der Unterstufe den fremdsprachlichen Unterricht eingeschränkt haben, fügen sich offenbar leichter in den Gesamtorganismus ein als die Gymnasien und Realgymnasien alten Stils. Schon aus diesem Grunde ist es wahrscheinlich, daß der Stillstand, der seit einiger Zeit, in Preußen wenigstens, in der Entwicklung der Reformschulen eingetreten ist, nicht andauern wird; es ist vielmehr wohl möglich, daß sie den Schultypus der Zukunft abgeben werden. Im Aufbau der

höheren Mädchenschule, wie ihn die Lehrordnung von 1908 festgelegt hat, ist der gemeinsame Unterbau nach dem Prinzip dieser Anstalten bereits durchgeführt, und es liegt nahe genug, dieses System auch für die Knabenschule allgemein zu machen. Noch andere prinzipiellen Änderungen erscheinen auf die Dauer unvermeidlich. Daß die Eigenart der verschiedenen Lehranstalten besonders zu pflegen und unter allen Umständen zu erhalten sei, ist in der Schulordnung von 1901 und auch späterhin von der Schulverwaltung mit besonderer Betonung als Grundsatz ausgesprochen worden. Einen sachlichen Grund dafür habe ich niemals sehen können. Schulen sind doch wohl nicht um ihrer Eigenart, sondern um der einzelnen Schüler und um der Volksgemeinschaft willen da. Wenn bei diesen das Bedürfnis nach neuen Schularten und Mischformen hervortritt, welches Interesse sollte dagegen sprechen, sie einzuführen? Daß aber die neue Zeit auch in dieser Hinsicht neue Bedürfnisse hervorbringen wird, daran kann doch wohl kaum ein Zweifel sein.

Einem solchen ist der in jüngster Zeit lebhaft erörterte Gedanke der deutschen Oberschule (auch als „deutsches Gymnasium“ bezeichnet) entsprungen: einer Lehranstalt, die eine humanistische Bildung auf dem Studium der Muttersprache und der

deutschen Geistesentwicklung, statt auf dem der antiken oder sonst fremder Sprachen und Kulturen begründen und diese mit einem mehr oder weniger stark realistischen Einschlag verbinden soll. Daß eine solche Bildungsform möglich ist und einer in weiten Kreisen, besonders auch in der Jugend, lebendigen Richtung entspricht, kann nicht wohl bezweifelt werden; fraglich ist allerdings, ob sie praktisch eine so fest umrissene Gestalt zu gewinnen vermag, daß diese als eigene Schulgattung neben die bereits bestehenden zu treten imstande ist. Denn das Verständnis deutscher Eigenart in Sprache und Dichtung, Sitte und Staatsleben muß doch wohl Gemeingut aller Volksgenossen, zumal aller höher gebildeten, werden, und andererseits hat sich bereits erwiesen, daß die neue Schulart die fremden Sprachen zwar zurücktreten lassen, aber nicht ausschalten kann. Das praktische wie das wissenschaftliche Leben verlangen ihre Berücksichtigung. Der äussere Lehrplan der neuen Anstalt wird dem der Oberrealschule vermutlich sehr nahe kommen, die innere Richtung freilich stark abweichen. Aber gerade darum fragt es sich, ob beide Schulformen nebeneinander bestehen können und ob es nicht vielleicht einfacher wäre, die Oberrealschule dem neuen Bildungsideal entsprechend umzugestalten?

Und sollten Gymnasium und Realgymnasium unberührt von ihm bleiben können, da doch sie auch beide im letzten Ziel eine deutsche Bildung vermitteln wollen?

Diese Überlegung führt auf eine andere Entwicklungsmöglichkeit, die in der jüngsten Zeit von verschiedenen Seiten her theoretisch und praktisch ins Auge gefaßt ist.¹

Es gibt eine Reihe von Lehrstoffen, die sich als allgemeines und nationales Bildungsgut durchgesetzt haben und auf allen deutschen Schulen der Jugend überliefert werden: sie erwachsen aus denjenigen Wissensgebieten, die das heutige deutsche Geistesleben unmittelbar erfüllen und gestalten. Deutsche Sprache und Literatur, Welt- und Volksgeschichte, die Grundlagen des religiösen und staatsbürgerlichen Lebens, aber auch die mathematisch naturwissenschaftlichen Grundzüge des modernen Weltbildes. Hinzutreten sollte überall die Einführung in die philosophische Denkweise, die allein eine Einheit in das Vielerlei der Lebens- und Wissensgebiete zu bringen vermag. Die Teilnahme an diesen Lehrfächern muß offenbar von jedem Schüler einer deutschen höheren Schule gefordert werden. Zwar ist, individuellen Neigungen und Anlagen entsprechend, auch hier ein Mehr

¹ Vergl. S. 41 oben nebst Anmerkung.

oder Weniger denkbar, aber es ist mindestens fraglich, ob man gut tut, darauf eine Trennung der gesamten Bildungswege zu begründen. Vielmehr könnte dem Bedürfnis nach Differenzierung sehr wohl innerhalb der einzelnen Schulen durch Sonderkurse abgeholfen werden, die sich wahlfrei dem allgemein verbindlichen Stammunterricht anschließen: so besonders auf mathematischem und naturwissenschaftlichem Gebiete, aber auch auf historischem und literarischem. Beträchtlich weiter jedoch könnten die sprachlichen Fächer gehen: man könnte die Anzahl der zu lernenden Fremdsprachen normieren, aber die Auswahl derselben in möglichst weitem Maße den Schülern frei geben. Die äußeren Schwierigkeiten einer solchen Einrichtung wären besonders in größeren Anstalten leicht überwindbar. Die innere Berechtigung kann nur solange zweifelhaft sein, wie die Fremdsprachen oder doch eine derselben als das Haupt- und Kernstück des Lehrplans betrachtet und behandelt wird,¹ sobald aber das Deutsche als der Mittelpunkt der humanistischen Bildung aner-

¹ Tatsächlich ist dies auf den humanistischen Gymnasien der Fall, und von hieraus rechtfertigt sich die Forderung, den Lehrplan derselben unangetastet zu lassen, während man ihre Anzahl den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechend vermindert.

kannt wird, ist die Anzahl der fremden Sprachen und Literaturen eine Frage zweiten Ranges. Der deutsche Unterricht muß dann so gestaltet werden, daß in ihm und durch ihn der Ausgleich der verschiedenen Kulturen und Stoffkreise stattfindet, die den einzelnen Schülern durch ihre besonderen Sprachstudien vermittelt werden. Schon jetzt wird ja auf dem Gymnasium Shakespeare, auf den Realanstalten Homer in deutscher Sprache gelesen. Dies Verfahren müßte dermaßen erweitert werden, daß der deutsche Unterricht auf allen höheren Schulen die wichtigsten Dichter der Weltliteratur behandelte: Homer und Sophokles sowohl wie Shakespeare und Molière, und die Originallektüre, die in den Sprachkursen stattfindet, würde dann für die einzelnen Schüler eine Ergänzung und Vertiefung, hauptsächlich nach der sprachlichen Seite hin, bedeuten. Hiermit wäre dann wirklich das Deutsche zum humanistischen Zentralfach geworden und der Gedanke des deutschen Gymnasiums verwirklicht, — freilich nicht in einem neuen Schultypus, sondern in der allgemeinen Gestalt unserer höheren Schule. — Wir haben uns in den letzten Menschenaltern so sehr an ein Prinzip starrer Schultypen gewöhnt, oder vielmehr wir sind durch die staatliche Fürsorge so daran gewöhnt worden, daß eine

beweglichere und freiere Organisation vielen unmöglich oder doch nicht wünschenswert erscheint. Diese Anschauungsweise wird schwerlich auf die Dauer durchzuführen sein. Wir werden lernen müssen, den einheitlichen Geist, der die allgemeine Zielsetzung der nationalen Schulerziehung, aber auch ihre Abstufungen und ihre Sonderziele bestimmen muß, für wesentlicher zu halten als alle Fragen nach Lehrstoffen und Unterrichtspensen im einzelnen. Das ist der letzte Sinn des Einheitsschulprinzips.

IX.

Lehrerbildung

In enger Verbindung mit dem Vordringen des Einheitsschulgedankens steht der Kampf, den die Volksschullehrerschaft in den letzten Jahrzehnten um eine veränderte Vorbildung und eine entsprechende soziale Stellung geführt hat. Wie die entschiedene Zweiteilung der Schule selber dem Wesen des Obrigkeitsstaates gemäß ist, so entspricht ihr wiederum die Scheidung der Gesamtlehrerschaft in zwei nach Bildung, Rang und Einkommen getrennte Stände, zwischen denen es einen Uebergang nicht gibt und keine Gemeinschaft der beruflichen Interessen zur Geltung kommt. Wird aber das nationale Schulwesen als eine Einheit betrachtet und behandelt, hört die Scheidung zwischen Regierenden und Regierten auf, die Bildungsziele maßgebend zu bestimmen, so hat auch die Zweiteilung der Lehrerschaft Sinn und Berechtigung verloren, sie kann mit der bisherigen Grund-

sätzlichkeit nicht aufrecht erhalten bleiben und muß irgendwie einer einheitlicheren Gestaltung des Lehrerberufs Platz machen.

Dieser grundsätzliche Wandel nun würde wahrscheinlich nicht so rasch und entschieden zu praktischen Folgen geführt haben, wenn die Stellung, besonders aber die Vorbildung der Volksschullehrer an sich organisch und einheitlich gestaltet wäre und den bisherigen Verhältnissen genügt hätte. Allein gerade dieses war nicht der Fall. Das Seminar übermittelte seinen Schülern eine von allen anderen Bildungswegen abgesonderte Berufsbildung; das Hauptziel war, den künftigen Lehrern die Technik des Unterrichtens beizubringen, zugleich aber sollte ihnen eine bestimmte Gesinnung eingeprägt werden, die der Staatsregierung als notwendig für die regierten Klassen und ihre Erzieher erschien. Der Enge des methodischen Geistes entsprach das grundsätzliche Streben nach Einengung des politischen und besonders des religiösen Gesichtskreises. Zwar drangen in den letzten beiden Menschenaltern in zunehmendem Umfang Bestandteile modern wissenschaftlicher Stoffe und Anschauungen in den Seminarunterricht ein, aber trotz mannigfacher Versuche konnte es nicht gelingen, den inneren Widerspruch zu überwinden und die neuen Elemente mit den überlie-

ferten Tendenzen zu einer einheitlichen und in sich geschlossenen Bildung zu verschmelzen. Was an solchen Elementen den jungen Leuten übermittelt wurde, konnte nur dazu führen, in den Intelligentesten unter ihnen das Gefühl des Zwiespalts zu erwecken, in dem sie der Unterricht gewaltsam festhielt. und so wurde ihnen denn bei zunehmender Reife noch entschiedener als in den Schülerjahren das Bewußtsein einer unzureichenden Bildung, der unbefriedigte Hunger nach tieferer Erkenntnis zum peinigenden Stachel. Dazu kam, daß auch die äußeren Bedingungen, unter denen sie gehalten wurden, mit dem natürlichen Streben der Jugend nach freierer Lebensgestaltung in ausgesprochenem Gegensatz standen. Die Lehrerbildungsanstalten lagen und liegen noch heute zumeist in abgelegenen kleinen Orten, und ihre Schüler wurden von dem Leben außerhalb ihrer Alumnate oder Privatpensionen, selbst in seinen harmlosesten Formen, möglichst ferngehalten — das erste aus Sparsamkeitsrücksichten, das zweite aus sehr verfehlten Gesichtspunkten einer engherzigen Erziehungsweise heraus. So wurden diese jungen Leute, deren künftiger Beruf sie mehr als die meisten anderen auf tätige Wirksamkeit im und am Volksleben hinwies, in den entscheidenden Bildungsjahren künstlich von

der Teilnahme an diesem Leben abgesperrt. Die eigentümliche Enge des Geistes, mit der die deutschen Schulen in den letzten Menschenaltern geleitet und gestaltet worden sind — Beispiele davon sind uns schon mehrfach entgegengetreten — machte sich hier am greifbarsten und drückendsten fühlbar.

Die Regierung versäumte es, dem Mißstande Rechnung zu tragen. Sie konnte sich nicht dazu entschließen, das Seminarwesen entschieden zu reformieren, die Tendenz engherziger Bevormundung aufzugeben und die Lehrerbildungsanstalten in einem wissenschaftlichen Geiste auszugestalten, der sie berechtigt hätte, den allgemeinbildenden höheren Schulen zur Seite zu treten. Auch das gerechtfertigte Verlangen nach einer geordneten wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer, welche die tüchtigeren unter ihnen zu gehobenen Stellungen, besonders in der Schulverwaltung, befähigt und berechtigt hätte, wurde nicht befriedigt. Es blieb bei unzureichenden Ansätzen, und die verhängnisvolle Neigung, einzuengen und abzuschnüren, trat auch hier hervor. So kam es, daß die Reformbewegung, die sich im Deutschen Lehrerverein ein umfassendes Organ geschaffen hatte, durch den starren Widerstand, den sie fand, in radikale Bahnen gelenkt wurde. Zuerst einzelne

Führer, dann immer mehr und schließlich die Masse selber wandte sich von dem Gedanken der Reform der Seminare ab, der lange Zeit der herrschende gewesen war, aber nun als aussichtslos aufgegeben wurde. Man wollte jetzt ganze Arbeit machen und forderte ein wissenschaftliches Studium als Vorbereitung für den Lehrerstand, womit dieser dann auch sozial unmittelbar an die älteren akademischen Berufe herangerückt werden mußte. Der Volksschullehrer sollte eine höhere Schule durchmachen, wie jeder andere künftige Akademiker auch, und dann seine besondere Vorbildung auf der Hochschule empfangen. An den Universitäten sollten die Einrichtungen getroffen werden, die den besonderen Bedürfnissen der Lehrerbildung entsprechen.

Diese Forderung hat sich durchgesetzt. Die Reichsschulkonferenz hat sie zum Beschluß erhoben, die Schulbehörden haben mit der Auflösung der Präparandenschulen und der Sperrung eines Teils der Seminare die ersten Schritte getan, um die Umgestaltung vorzubereiten. Der größte Teil der Universitäten hat sich bereit erklärt, die Einrichtungen für die Lehrerbildung ihrem Betriebe anzugliedern und entsprechend zu fördern. Die Zukunft, vielleicht schon eine nahe Zukunft muß zeigen, ob und wie weit bei allseitigem guten Willen der Gedanke

der Hochschulbildung des gesamten Lehrerstandes durchführbar ist.

Eine Mahnung zur Selbstbesinnung, vielleicht auch Selbstbeschränkung drängt sich freilich auch dem, der von dem Rechte der Bewegung überzeugt ist, auf die Lippen. Die gegenwärtige Strömung geht mit Bewußtsein darauf aus, alle Schranken, die bisher zwischen den beiden Klassen von Lehrern bestanden haben, aus dem Wege zu räumen. Ihre Führer sind deutlich bestrebt, zunächst die Vorbildung beider Lehrerklassen zu vereinheitlichen; die nicht allzu wesentlichen Unterschiede, die das jetzt siegreiche Programm zwischen beiden Bildungswegen noch bestehen läßt, werden ersichtlich als etwas vorläufiges betrachtet, das in nicht allzu langer Zeit von selber fallen oder einem letzten Ansturm erliegen wird. Dieser Tendenz mit dem Programm der alten Zweiteilung entgegenzutreten, wie es die Kreise der akademischen Lehrer im allgemeinen auch heute noch tun, ist vergeblich: die überlieferten Schranken sind morsch geworden und lassen sich auf die Dauer nicht aufrecht erhalten. Aber es kann nicht im Interesse des Deutschen Bildungswesens, ja auch nicht im Interesse des Lehrerstandes selber liegen, an die Stelle des früheren Zustandes eine unterschiedslose mechanische Gleichheit zu setzen: einen Lehrer-

stand, dessen Mitglieder allesamt eine gleich umfassende, nur nach der Auswahl der Lehrfächer verschiedene akademische Vorbildung empfangen haben und den verschiedenartigen Abstufungen, den unterschiedlichen Aufgaben und Stellungen, die ein entwickeltes Schulwesen notwendigerweise darbietet, mit den gleichen Ansprüchen gegenüberstehen — wo dann der bloße Zufall oder eine niemandem erwünschte Machtbefugnis der Behörde über die Verwendung des Einzelnen entscheiden würde. Was erstrebt werden muß, ist eine einheitliche Zusammenfassung aller derjenigen, die dem Lehrerberuf angehören, über äußerlich trennende Schranken hinweg, — aber nicht eine unterschiedslose Gleichstellung und Gleichwertung aller einzelnen Kräfte, sondern ein lebendig bewegliches System, das, wie die Einheitsschule selber, der es zu dienen bestimmt ist, mannigfache Differenzierungen, Abstufungen und Uebergänge aufweist und wie jene den höher Begabten nicht an die Stelle fesselt, auf die ihn der Zufall äußerer Verhältnisse beim Eintritt in die Laufbahn hingewiesen hat, sondern es ihm zu jeder Zeit ermöglicht, sich seinen Fähigkeiten entsprechend emporzuarbeiten. Nach diesem Gesichtspunkte aber sollte auch die Vorbildung gestaltet werden. Die allen gemeinsame wissenschaftliche

Grundlage muß so bemessen und abgesteckt werden, daß sie jedem Bildungsbestreben, jedem höheren Aufstieg zum sicheren Unterbau dienen kann. Aber es kann sich nicht darum handeln, einen neuen Gelehrtenstand oder gar ein neues Spezialistentum zu züchten, sondern einzig darum, jedem Lehrer der Jugend einen seinen persönlichen Anlagen und Neigungen entsprechenden Anteil an wissenschaftlicher Bildung zu geben und ihn damit zugleich für die Aufgabe und Stellung vorzubereiten, die seiner Persönlichkeit gemäß ist.

X.

Die „entschiedenen Schulreformer“

Wir dürfen unsere Uebersicht nicht beschließen, ohne einen Blick auf die jüngste pädagogische Strömung zu werfen, deren Vertreter sich in dem „Bund entschiedener Schulreformer“¹ zusammengefunden haben. Sie ist im Unterschied von allen bisher besprochenen erst durch die politische Revolution ins Leben gerufen oder doch in Fluß gekommen, in ihrer Tendenz erscheinen alle vorangegangenen Ansätze zur Reform, an welcher Stelle sie auch ein-

¹ Begründer des Bundes und Leiter seiner bisherigen Tagungen ist Paul Oestreich, Studienrat in Berlin; seine Wirksamkeit bildet den Kristallisationspunkt für den Zusammenschluß einer Reihe von Bestrebungen, die durch verschiedene Männer und Frauen verfochten werden. Eine zentrale Stellung nehmen neben ihm besonders F. Karsen und S. Kawerau ein. Organ des Bundes ist die von M. H. Baerge begründete und mit Kawerau zusammen herausgegebene Zeitschrift: „Die neue Erziehung“, Berlin-Lichtenau.

gesetzt haben, bis zu ihren letzten Folgerungen durchgeführt, zugleich aber von einer umfassenden Grundanschauung aus, zu einem Gesamtprogramm zusammengeschlossen. Es entsteht auf diese Weise das Bild einer neuen Schulerziehung, die in allen wesentlichen Zügen dem überlieferten System des öffentlichen Unterrichts schroff gegenübersteht.¹

Dieses Gesamtprogramm ist von einer sozial-politischen Grundanschauung getragen: es entspricht der Gesinnung, aus der das neue Staatswesen seine ideellen Kräfte zu schöpfen strebt. Es ist aus dem sozialen Geist erwachsen, der — wie unvollkommen

¹ Über die Anschauungen und Forderungen der Reformen unterrichtet man sich des Näheren aus den Berichten über die drei Tagungen des Bundes, die von Oestreich unter verschiedenen Titeln herausgegeben sind. Der grundlegende und wichtigste ist der erste: „Entschiedene Schulreform. Vorträge geh. auf d. Tagung entsch. Schulreformer am 4. u. 5. Okt. 1919 im Herrenhause zu Berlin“. Berlin 1920. Ich habe dieses Buch in erster Reihe der Darstellung im Text zu Grunde gelegt und die übrigen zur Ergänzung herangezogen. — Oestreich hat seine persönliche Stellung besonders in seinem Buch „Die elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionschule“, Berlin 1921, zum Ausdruck gebracht. (Heft 4 der „Lebensschule, Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, her. v. Franz Hilker“.) Den Versuch einer theoretischen Begründung hat S. Kawerau gemacht in dem — stark parteipolitisch gefärbten — Buch: „Soziologische Paedagogik. Leipzig 1921.

auch die äußern Formen sein mögen, in denen er sich bisher verkörpert — sich allmählich einen unverlierbaren Platz in dem Weltbild des deutschen Idealismus erobert hat, nicht minder aber aus der Anschauung von der Natur des Menschen und des staatlichen Lebens, aus der die Demokratie seit zwei Jahrhunderten ihre Lehren und Tendenzen ableitet. Wir sehen ein Bild, dessen einzelne Züge zwar vielfach zweifelhaft erscheinen, das aber als Ganzes unleugbar eine gewisse Größe und Geschlossenheit aufweist. Die entschiedenen Reformer gehen von denselben Gegensätzen aus, die für die gesamte pädagogische Bewegung maßgebend gewesen sind. Die einseitig intellektualistische Einstellung der deutschen Schule ist das erste Prinzip, das sie bekämpfen: sie tun es mit der Idee der „Erlebnisschule“ („Lebensschule“). Die Schule soll, so formuliert Karsen, „zum wahren Lebensinhalt der Jugend werden.“ Diese Formulierung hat etwas unmittelbar Einleuchtendes. Der neue Begriff ist umfassender als der der Arbeitsschule, den er in sich aufnimmt, alles, was die Schule dem Kinde, dem jungen Menschen bringt, soll sich zum inneren Erlebnis gestalten: es gilt das nicht bloß von der Arbeit, der intellektuellen sowohl wie der technischen, sondern von künstlerischen Eindrücken, von Spiel und

Sport, am meisten aber von der Gemeinschaft selber: eben der „Erlebnismgemeinschaft“, zu der die Schule werden soll. Der Begriff des Erlebnisses, der in dem Geistesleben und selbst der Philosophie unserer Zeit eine bedeutsame Stellung einnimmt, bezeichnet glücklich den Gegensatz zum bloß rezeptiven Lernen, aber ebenso auch zur bloß mechanischen Arbeit, welcher letzterer die Arbeitsschule nicht immer mit der nötigen Entschiedenheit ihren untergeordneten Platz zuweist. Die Einseitigkeit, mit der alle Rezeptivität, auch das ruhige, reine und gesammelte Aufnehmen gering gewertet, die Gefahr, daß die manuelle Arbeit überschätzt wird, ist durch diesen Begriff überwunden, kann wenigstens durch ihn überwunden werden.¹ Denn zweifellos gibt es auch Erlebnisse wesentlich rezeptiver Art: Erlebnis ist alles das, was über äußere Beziehungen hinaus oder durch sie hindurch an die Tiefen der Seele rührt, in das Gefühls- und Willensleben dringt oder aus ihm hervorsteigt. So ist uns allen das künstlerische Erlebnis vertraut; und das intellek-

¹ Freilich steht dieser Wirkung bei den entschiedenen Reformern das von ihnen verkündigte Dogma gegenüber, nach dem alle Arbeit ein für allemal gleichwertig ist. Diese Lehre, sozialpolitischen, nicht pädagogischen Umfangs, kann hier leicht irre führen. Vom rein sittlichen Standpunkt aus, nicht aber vom kulturellen aus ist die Gleichsetzung richtig.

tuelle Erlebnis im weiteren Sinne — „Bildungserlebnis“ hat es ein geistreicher Literarhistoriker unserer Tage genannt — ist ein nicht minder deutlicher Begriff wie das Gefühls- und Willenserlebnis. An jedem wirklichen Erlebnis sind alle Seelenkräfte beteiligt, die verschiedene Bezeichnung hebt bloß den jedesmaligen Hauptcharakter hervor. Und eben deshalb ist es richtig, daß das Erlebnis und nur dieses die Kräfte der Seele bildet.

Der Satz, daß alles, was die Schule bringt, zum Erlebnis werden muß, wird nun von den Reformern auch umgekehrt: alles, was der Jugend zum Erlebnis werden kann, soll die Schulerziehung umfassen. Neben den intellektuellen, technischen und künstlerischen Elementen auch alle praktische Tätigkeit in möglichst weitem Sinne: Landwirtschaft, Gartenbau, Haushaltung, ja die Schüler sollen auch die wirtschaftliche Struktur der Gesellschaft „erleben“. Denn das wichtigste und eigentlich entscheidende ist das Erlebnis der Gemeinschaft, nicht nur in ethischer und allgemein sozialer Hinsicht, sondern auch in politischer und wirtschaftlicher: in alle Grundformen des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens wird die Jugend eingeführt, und zwar keineswegs nur oder hauptsächlich theoretisch, sondern durch praktische Betätigung. Denn

es kommt nicht nur auf das Wissen um diese Dinge an, sondern vor allem auf die Gesinnung, durch die sich der Einzelne in die Gemeinschaft hineinfügt, und auf ein gewisses, wenn auch nur vorläufiges Können, das ihn zur Erfüllung seiner Gemeinschaftspflichten befähigt.

Um dies alles zu ermöglichen, muß die einzelne Schule zu einem selbständigen Gebilde werden, das ein verkleinertes Abbild der nach wirtschaftlichen und beruflichen Gesichtspunkten organisierten menschlichen Gesellschaft darstellt. Das Leben der Jugend muß sich zum größten Teil, wie von mancher Seite gefordert wird: ganz und gar darin abspielen. Der Typus der Landerziehungsheime oder auch die Amerikanische Schoolcity schwebt vor: alle Schulen liegen auf dem Lande oder doch an der Peripherie der Städte zwischen Wald, Wiese und Acker. Die Kinder und jungen Leute treiben außerhalb der eigentlichen Lernstunden alle Verrichtungen des „Siedlungswesens“, Handwerk, Land- und Gartenarbeit, und zwar nicht zum Spiel und neben bei: die Schule erhält sich zum größten Teil selber; sie wird zur „Produktionsschule“.

Der Aufbau des eigentlichen Unterrichts, wie ihn besonders O e s t r e i c h durchdacht und entworfen hat, vollzieht sich nach dem Grundsatz der differenzierten Einheitsschule.

Auf der gemeinsamen Grundschule erheben sich verschiedene parallele „Stränge“, deren Endziele nach Maß und Art der Begabung abgestuft sind und zwischen denen Uebergänge durchweg möglich und vorgesehen sind. Sie kommen darin überein, daß das Klassensystem aufgehoben oder doch wesentlich eingeschränkt wird: um einen gemeinsamen Kern, der die allen unentbehrlichen Unterrichtsstoffe enthält, gruppieren sich wahlfreie Kurse in möglichst großer Zahl und Mannigfaltigkeit; sie tragen den Charakter freier Arbeitsgemeinschaften, zu denen sich Schüler verschiedenen Alters und Geschlechts zusammenfinden. (Denn die Koedukation ist den entschiedenen Schulreformern etwas Selbstverständliches). Also eine Organisation, die von der oben S. 115 f. entworfenen nicht wesentlich abweicht. Die starren Schul- und Klassentypen der heutigen Schule sind zu Gunsten eines „elastischen“ Systems überwunden, das sich natürlicher und leichter dem Bedürfnis der Jugend anpaßt, der Einzelbegabung weit mehr Rechnung trägt und doch durch den gemeinsamen „Kernunterricht“ zusammengehalten wird.

Die Verwaltung und das innere Leben des Schulstaats soll nach den Grundsätzen der politischen Demokratie geregelt werden. Auch hier ist die Schule das Abbild der

Volksgemeinschaft, in der sie steht. Die Verfassung des Lehrkörpers ist „kollegialisch“. Der sogenannte Direktor wird von den Mitgliedern auf Zeit gewählt und ist nichts als der beauftragte Vertreter der Körperschaft, besonders nach außen. Auch das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern könnte man als kollegialisch bezeichnen. Dem Lehrer soll nämlich keinerlei Amtsbefugnis zukommen: er wird sich „die Autorität mühsam erwerben müssen und er wird genau soviel davon besitzen, wie er sich auf Grund seiner menschlichen Geltung gewinnen kann.“ Also auch die Vorrechte, die zivilisierte Völker dem Alter und der Erfahrung zuzugestehen pflegen, sollen in der neuen Schule nicht gelten. Andererseits darf das Verhältnis auch nicht auf das Wohlwollen der Lehrer gestellt sein; denn „Wohlwollen wird erworben durch Wohlverhalten, und Wohlverhalten führt notwendig zur Biegung des Charakters.“ Der Lehrer ist mithin der Kamerad der Schüler und im besten Falle ihr Führer. Wege und Ziele werden in kollegialischer Gemeinschaft festgestellt.

Die „Selbstverwaltung“ nämlich, wie sie bisher verstanden wurde, bezog sich, wie Karsen mit Recht hervorhebt, nur auf Äußerlichkeiten und Kleinigkeiten. Allein worauf es ankommt, ist, „den Schülern freie

verantwortliche Entscheidung zuzuweisen, und zwar nicht etwa bloß in bezug auf ihre eigene Person, sondern auf die Gestaltung der Schule und des Unterrichts. Dementsprechend wird die „Schultagung“ (Schulgemeinde) das eigentliche Organ der Verwaltung, sie wird von „allen an der Schule beteiligten Menschen, nämlich Eltern, Lehrern und Schülern“ gebildet, muß „beschließende Funktion“ haben, und zwar, wie der Zusammenhang ergibt, auf der Grundlage des allgemeinen und gleichen Stimmrechts. Die Lehrer können einfach überstimmt werden. Zeigt sich hinterher, daß sie wirklich Recht gehabt haben, so kann das nur ihr persönliches Ansehen stärken. Die Schule soll „eine Existenzgemeinschaft selbst- und einander verantwortlicher Menschen werden.“

Dies ist in den Hauptzügen das Bild der Zukunftsschule, wie es die verschiedenen Reformer entwerfen. Eine Utopie! wird man sagen. Ganz gewiß, aber die Welt hat, besonders in pädagogischen Dingen, aus Utopien kaum weniger gelernt als aus Wirklichkeiten. Zudem erscheint manches utopisch, was doch nur durch zeitliche Umstände, nicht durch die bleibenden Gesetze des realen Lebens unmöglich gemacht wird. Die Ausgestaltung der Schulen zu ländlichen Erziehungsheimen wird auf lange hin-

aus an den Kosten scheitern, sie wird vielleicht auch in glücklicheren Zeiten nur zum Teil durchgeführt werden, aber dadurch wird die Forderung nicht entwertet, es bleibt ein Verdienst, sie in den Gesichtskreis gerückt zu haben.¹ Die „elastische Einheitsschule“ ferner ist ein Gedanke, der sich aus der bisherigen Entwicklung fast notwendig ergibt; die Forderungen, die Oestreich stellt, mögen in den Einzelheiten ja zu weit gehen, aber sie treffen im Hauptpunkte — Überwindung des Systems der starren Schultypen durch Wahlfreiheit — das Richtige. Die schwache Seite des Programms dagegen ist die Forderung Selbstregierung. Sie ist ganz ideologisch und rechnet mit einer Menschheit, wie sie die bisherige Erfahrung noch niemals, auch in den ausgesprochensten Demokratien nicht, gekannt hat, einer Menschheit, in der niemand mehr an sich selbst denkt und jeder bereit ist, der Gemeinschaft jedes große und (was manchmal noch schwerer ist) kleine Opfer zu bringen. Da treten Lehrer auf, denen es eine besondere Freude ist, ihre Leistungen von

¹ Übrigens haben schon jetzt verschiedene große Städte mit einzelnen Schulgründungen entsprechende Versuche gemacht (so Hamburg (Lichtraschule), Neu-Kölln (Gartenarbeitsschule), Frankfurt a.M. (Victoriaschule), und es läßt sich nicht sagen, wie weit der angebahnte Weg führen wird.

ihren Amtsgenossen kontrollieren und kritisieren zu lassen, Eltern, die so gänzlich sozial eingestellt sind, daß sie nicht mehr das persönliche Wohl ihrer Kinder, sondern nur noch das Glück der Gemeinschaft im Auge haben, und eine Jugend endlich, die ohne altklug zu werden, über ihre eigene Erziehung beratschlagt, und ohne überheblich zu sein, ihre Eltern und Lehrer überstimmt. Das Letzte ist offenbar das Schlimmste von allem, denn was hier vorgeschlagen wird, steht im Widerspruch mit der Natur der Jugend sowohl wie mit dem Wesen der Erziehung. Und wenn eine Erziehung möglich wäre, aus deren Lexikon die Begriffe Ehrfurcht, Gehorsam, Unterordnung gestrichen wären, wenn es eine Jugend geben könnte, der die Neigung zu solchen Tugenden gänzlich fehlt: will man wirklich glauben, daß das dem Staatswesen — selbst einem republikanisch-demokratischen — förderlich sein, zu seiner Erhaltung beitragen könnte? Parlamentsredner freilich mag man durch die Schulgemeinde Vorbildern, aber nicht tätige Bürger, geschweige denn schöpferische Menschen. Auffallend ist es, wie wenig klar sich diese Pädagogen über die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Einwirkung auf den Zögling sind. Was ist eigentlich damit gewonnen, wenn an die Stelle der Autorität des Leh-

thers die Suggestion des „Führers“ gesetzt wird, als ob diese nicht ebenso mißbraucht werden könnte wie jene? Der Begriff der Leitung, der zwischen äußerer Autorität und Führersuggestion die rechte Mitte bezeichnet, fehlt ihnen vollkommen. Daher haben sie auch über die persönliche Einstellung und Eignung des Lehrers wenig zu sagen. Daß unter den Hunderttausenden beamteter Lehrer und Lehrerinnen, die das Reich braucht, nur die Minderzahl aus „geborenen Erziehern“ bestehen kann, macht ihnen keine Not: dafür gibt es ja Schulgemeinden und Schülergerichte, die kraft der Vernunft, die ein für allemal in jeder Mehrheit die Oberhand hat, den richtigen Weg schon finden werden. Und doch liegt gerade hier das tiefste und schwierigste Problem für jedes öffentliche Unterrichtswesen, schwieriger und wichtiger als alle Fragen des Lehrplanes und der äußeren Organisation. Denn in der Erziehung noch entschiedener als im Staatswesen können die vollkommensten Einrichtungen die lebendige Persönlichkeit weder hervorbringen noch ersetzen.

Namen- und Sachregister

- „Anfang“, der, 46, Anm.
Aufstieg der Begabten,
104 f.
- Baeye, M. H., 127, Anm.
Berufsbildung, 75.
- „Blätter für deutsche Er-
ziehung“, 28, Anm.
- Blüher, Hans, 47.
- Bonus, Arthur, 28, Anm.;
45, Anm.
- Borstel, Fr. v., 95, Anm.
- Braun, Lili, 46, Anm.
- Charakterbildung, 55 ff.
- „Deutsche Oberschule“,
113 ff.
- Einheitsschule, 97 ff.;
differenzierte, 133 f.
- Elastischer Aufbau der
Schule, 133.
- Erziehungsromane, 33.
- Fichte, Joh. Gottl., 12;
20 f.; 44; 80.
- Flex, Walter, 48, Anm. 1.
- Foerster, Friedr. Wilh.
53 ff.
- Fortbildungsschule, 78 f.
- Freideutsche Jugend, 48 f.
- Fröbel, Friedr., 12; 16 f.;
21; 27; 80.
- „Gesellschaft f. deutsche
Erziehung“, 28, Anm.
- Goethe, 15 ff; 21.
- Götze, Carl, 89 f.
- Grabowsky u. Koch, 48,
Anm. 2.
- Graf, A. v., 33.
- Grundschule, 98 ff.
- Gurlitt, Ludw., 28 ff.; 55;
61.
- Hegel, 12.
- Herbart, Joh. Friedr., 12;
14; 55; 63.
- Herder, 12; 15.
- Herget, A., 9, Anm.
- Hesse, Herm., 33.
- Humboldt, Wilh. v., 12.

Intellektualismus, 10 f.;
Gegenströmungen, 29;
54; 129.

Jessen, P., 89.

Jugendkunde, Wert für
das Schulleben, 106 ff.

Karsen, F., 127, Anm.;
129; 134 f.

Kawerau, Siegfried, 127,
Anm.; 128, Anm.

Kerschensteiner, Georg,
76 ff; 109 f.

Key, Ellen, 24 ff.; 55.

Kindergarten, 82 f.; s. a.
Fröbel.

Koedukation, 133.

Koerber, Norm., 52, Anm.

Kompensationssystem,
38f.

Kühnel, J., 84.

Kühnhagen, Oskar, 100,
Anm.

Kunsterziehungslage,
86 ff.

Landerziehungsheime,
44 ff; 135 f.

Lange, Konrad, 86 ff.

„Lebensschule“, 129 ff.

Lehmann, Rudolf, 16,
Anm.; 24; 41, Anm.

Lehrerverein, Deutscher,
122 f.

Lernschule, 81.

Lichtwark, A., 86 f.

Lietz, Herm., 44 f.

Mädchenschule, Aufbau
der höheren, 112f.

Mann, Thomas, 33.

Mannheimer System, 110f.

Matthias, Adolf, 24; 38 f.

Messer, August, 48, An-
merk. 2.

Münch, Wilh., 24.

Natorp, Paul, 53; 109.

Oestreich, Paul, 127,
Anm.; 128, Anm.; 132 ff.

Otto, Berthold, 28, Anm.;
43 f.; 61.

Pallat, Ludw., 90, Anm.

Paulsen, Friedr., 24; 30 ff.

Pestalozzi, Heinr., 12 f.;
18; 21; 44; 80.

Philosophischer Unter-
richt, 115.

Produktionsschule, 132.

Reichsschulkonferenz
von 1920, 7 f.; 83 ff.;
96; 123.

Rein, Wilh., 100, Anm.;
109, Anm.

Rousseau, J.-J., 17; 27.

Scherer, H., 85, Anm.

Schleiermacher, 80.

Schülergerichte, 67 ff.

Schülerräte, 63 ff.

Schulgemeinden, 63 ff.,
135.

Schulordnung von 1901
23; 98; 113.

Schulzucht, 29.
Schundliteratur,
 Bekämpfung der, 90.
Seidel, Rob., 84.
Selbsttätigkeit, 79 ff.
Selbstverwaltung, 60 f.;
 134 f.; 136 ff.
Sexualpädagogik, 68 f.
Sickinger, 111.
Sozialpädagogik, 53 f.
Spranger, Ed., 104, Anm.
Stapel, Wilh., 73, Anm.
Strauß, Emil, 33.
Tews, Joh., 100, Anm.; 109.
Überbürdung, 29.

Verhältnis von Lehrer
 und Schüler, 134 f.
Volksschule, 19 f.; 79 ff.
Vorschulen, Abschaffung
 der, 98 f.

Wandervogel, Der, 47.
Werkbund, Der deutsche,
 95.

Wiese, L., 32.

Willensbildung, 14.

Wolff, A., 85, Anm.

Wyneken, Gust., 44 ff.;
 61; 63.

Zeichenunterricht, 89 ff.

PHILOSOPHISCHE REIHE

HERAUSGEGEBEN
VON
DR. ALFRED WERNER



- Bd. 1: EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHIE. Von Dr. Alfred Werner, Danzig.
- Bd. 2: GESCHICHTE DER PHILOSOPHIE BIS PLATON. Von Prof. Dr. Ludwig Stein, Berlin.
- Bd. 3: DIE PHILOSOPHIE NIETZSCHES. Von Dr. Alfred Werner, Danzig.
- Bd. 4: IBSEN UND STRINDBERG. Menschenschilderung und Weltanschauung. Von Prof. Dr. E. v. Aster, Gießen.
- Bd. 5: SCHOPENHAUERS IDEENLEHRE. Von Prof. Dr. Waldemar Oehlke, Berlin.
- Bd. 6: WELTANSCHAUUNG GOETHES. Von Theodor Kappstein, Berlin.
- Bd. 7: PRAKTISCHE PHILOSOPHIE. Von Dr. Alfred Werner, Danzig.
- Bd. 8: WELTANSCHAUUNG SCHILLERS. Von Theodor Kappstein, Berlin.
- Bd. 9: THEOSOPHIE. Wesen und Erscheinung. Von H. Tiefenbrunner, München.
- Bd. 10: EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHIE DES-CARTES'. Von Prof. Dr. E. v. Aster, Gießen.
- Bd. 11: DIE PHILOSOPHISCHEN GRUNDLAGEN DER NATIONALÖKONOMIE. Von Dr. E. Eppich, Danzig.
- Bd. 12: DIE GOTTESVORSTELLUNGEN GROSSER DENKER. Von Prof. D. Dr. H. Schwarz, Greifswald.

PHILOSOPHISCHE REIHE

HERAUSGEGEBEN

VON

DR. ALFRED WERNER



- Bd. 13: EINFÜHRUNG IN DIE RECHTSPHILOSOPHIE.
Von Landgerichtsdirektor Dr. jur. Albert Heucke,
Berlin.
- Bd. 14: GELD. Eine sozialpsychologische Studie. Von Dr.
E. Eppich, Danzig.
- Bd. 15: DIE SCHOLASTIKER. Von Dr. O. Wichmann,
Halle.
- Bd. 16: DIE KLASSISCH-DEUTSCHE BILDUNGSWELT.
Von Prof. Dr. Ernst Bergmann, Leipzig.
- Bd. 17: PHILOSOPHIE UND OKKULTISMUS. Von Hanns
von Gumpenberg, München.
- Bd. 18: PHILOSOPHIE DER GEGENWART. Von Dr.
Alfred Werner, Danzig.
- Bd. 19: RUDOLF STEINER. Ein Kämpfer gegen seine
Zeit. Von Ernst Boldt, München.
- Bd. 20: SCHLEIERMACHER. Von Theodor Kappstein,
Berlin.
- Bd. 21: DANTE. Von Dr. Helmut Hatzfeld, München.
- Bd. 22: DIE ROMANTISCHE IDEE IM HEUTIGEN
DEUTSCHLAND. Von Dr. Jul. Rud. Kaim, München.
- Bd. 23: GOTTFRIED KELLERS WELTANSCHAUUNG.
Von A. von Gleichen-Rußwurm, München.
- Bd. 24: FRAUENBEWEGUNG UND -ERZIEHUNG. Von
Dr. Ilse Reicke, Berlin.

PHILOSOPHISCHE REIHE

HERAUSGEGEBEN
VON
DR. ALFRED WERNER



- Bd. 25: EINFÜHRUNG IN DIE SOZIOLOGIE. Von Prof. Dr. Ludwig Stein, Berlin.
- Bd. 26: TOLSTOI. SEINE WELTANSCHAUUNG. Von Michael Grusemann, Charlottenburg.
- Bd. 27: DIE ERLÖSUNGSLEHRE SCHOPENHAUERS. Von Prof. Dr. Ernst Bergmann, Leipzig.
- Bd. 28: DOSTOJEWSKI. Von Michael Grusemann, Charlottenburg.
- Bd. 29: PSYCHOLOGISCHE PROBLEME. Von Dr. J. R. Kaim, München.
- Bd. 30: PAUL CLAUDEL UND ROMAIN ROLLAND. Von Dr. Helmut Hatzfeld, München.
- Bd. 31: UNTERGANG ODER AUFSTIEG DER ABENDLÄNDISCHEN KULTUR. Von Lic. Dr. F. Koehler, Berlin.
- Bd. 32: VON LUTHER BIS STEINER. Ein deutsches Kulturproblem. Von Ernst Boldt, München.
- Bd. 33: DIE HOMERISCHE PHILOSOPHIE. Von Thassilo von Scheffer, München.
- Bd. 34: EINFÜHRUNG IN DIE PSYCHOLOGIE. Von Prof. Dr. Alfred Brunswig, Münster.
- Bd. 35: DIE PHILOSOPHIE SPINOZAS. Von Dr. J. R. Kaim, München.



Die nächsten zehn Bände befinden sich bereits unter der Presse

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA



3 0112 066758357